

**Vorfeldbesetzungen in deutschen  
Verb-Zweit-Sätzen als Lerngegenstand  
mit einer Untersuchung von Texten  
japanischer A1-LernerInnen**

**Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.)  
im Fach Deutsch als Fremdsprache**

**Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät II  
Institut für Deutsche Sprache und Linguistik**

**eingereicht von      Carolin Ulmer**

**Wissenschaftlicher Erstbetreuer: Prof. Dr. Stefan Müller  
Wissenschaftliche Zweitbetreuerin: Dr. Nicole Schumacher**

**Berlin, den 06. Februar 2017**

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Satzstruktur, Verbstellung und Vorfeld des Deutschen.....	3
2.1 Typologische Einordnung der deutschen Satzstruktur.....	3
2.2 Deutsche Verbstellung und das topologische Satzmodell.....	4
2.3 Das deutsche Vorfeld.....	7
2.3.1 Einfache Vorfeldbesetzungen.....	7
2.3.2 Vorfeldbesetzung durch Teile von Phrasen.....	10
2.3.3 Mehrfache oder scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzungen.....	11
2.3.4 Informationsstrukturelle Funktionen verschiedener Vorfeldbesetzungen.....	14
3 Satzstruktur des Japanischen.....	17
3.1 Typologische Einordnung der japanischen Satzstruktur.....	17
3.2 Scrambling.....	18
3.3 Informationsstruktur japanischer Sätze.....	19
4 Deutsche und japanische Satzstruktur im Vergleich.....	22
5 Erwerb der deutschen Verbstellung.....	25
5.1 Universale Erwerbsreihenfolge.....	25
5.2 Einflussfaktor Muttersprache.....	29
5.3 Einflussfaktor Unterricht.....	32
5.4 Erwerb von Form und Funktion des Vorfelds.....	36
5.5 Erwerb der Verbstellung durch japanische LernerInnen.....	39
6 Untersuchung von Texten japanischer LernerInnen.....	45
6.1 Forschungsfrage.....	45
6.2 Daten.....	46
6.3 Vorgehen.....	48
7 Ergebnisse der Untersuchung.....	51
7.1 Satzstrukturen.....	51
7.2 Vorfeldbesetzungen.....	54
7.3 Verbkammern.....	56
7.4 SV-Kongruenz.....	58
7.5 Unterschiede zwischen einzelnen Texten.....	59
8 Diskussion und Ausblick.....	62
9 Schluss.....	69
10 Bibliographie.....	72
Anhang.....	79
Anhang A: Bildimpuls zur Krimigeschichte 2014.....	79
Anhang B: LernerInnen-Texte.....	80

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Maximale Besetzung eines V2-Satzes im topologischen Satzmodell .....	5
<b>Tabelle 2:</b> Erwerbssequenzen in Clahsen & Meisel & Pienemann (1983) .....	25
<b>Tabelle 3:</b> Erwerbsstufen und Verarbeitungsprozesse in der Processability Theory .....	27
<b>Tabelle 4:</b> Deutsche/Norwegische Vorfeldbesetzungen in Haukås & Hoheisel (2013a) ..	38
<b>Tabelle 5:</b> Vorfeldbesetzung vor und nach Vermittlung in Haukås & Hoheisel (2013b) ..	39
<b>Tabelle 6:</b> Vorfeldbesetzungen japanischer LernerInnen in Hoshii (2010) .....	40
<b>Tabelle 7:</b> Satzpuzzletest-Fehler japanischer LernerInnen in Lipsky (2009) .....	41
<b>Tabelle 8:</b> Verbstellungsfehler in Texten japanischer LernerInnen in Lipsky (2009) .....	42
<b>Tabelle 9:</b> Satzstrukturen der LernerInnen-Texte .....	51
<b>Tabelle 10:</b> Korrektheitsraten in den Satzpuzzletests in Fehrman (2016) .....	52
<b>Tabelle 11:</b> Vorfeldbesetzungen in XVS-Sätzen .....	54
<b>Tabelle 12:</b> Vorfeldbesetzungen in V3-Sätzen .....	55
<b>Tabelle 13:</b> Korrektheitsraten der Verbstellung in Klammerstrukturen .....	56
<b>Tabelle 14:</b> Korrektheitsraten der Subjekt-Verb-Kongruenz .....	58
<b>Tabelle 15:</b> Satzstrukturen in den einzelnen Wochenendberichten 2016 .....	59
<b>Tabelle 16:</b> Satzstrukturen in den einzelnen Fortsetzungsgeschichten 2016 .....	60
<b>Tabelle 17:</b> Satzstrukturen in den einzelnen Fortsetzungsgeschichten 2014 .....	61
<b>Tabelle 18:</b> Satzstrukturen in den einzelnen Krimigeschichten 2014 .....	61

## **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1:</b> CBI-Visualisierung der deutschen Satzstruktur (Fehrman 2016:162) .....	47
--	----

# Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ggf.	gegebenenfalls
i.d.R.	in der Regel
i.V.	in Vorbereitung
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

AdvP(n)	Adverbialphrase(n)
AP(n)	Adjektivphrase(n)
CBI	<i>Concept-Based Instruction</i>
CP(n)	Komplementiererphrase(n)
DP(n)	Determiniererphrase(n)
KE	Kontrastives Element
LK	Linke Satzklammer
MF	Mittelfeld
NF	Nachfeld
NP(n)	Nominalphrase(n)
PP(n)	Präpositionalphrase(n)
RE	Rahmensetzendes Element
RK	Rechte Satzklammer
TN	TeilnehmerIn
VEnd	Verb-End
VF	Vorfeld
V <sub>fin</sub>	finites Verb
V <sub>infin</sub>	infinites Verb
VP(n)	Verbalphrase(n)
V1	Verb-Erst
V2	Verb-Zweit
V3	Verb-Dritt

ABL	Ablativ
ACC	Akkusativ
ADVS	Adversativ
ALL	Allativ
AUX	Auxiliar
CAUS	Kausativ
CE	Kontrastives Element
CLF	Klassifizierer
COP	Kopula
CVB	Konverb
DAT	Dativ
DIR	Direktional
FRM	Formell
FSE	Rahmensetzendes Element
GEN	Genitiv
IFM	Informell
LNK	Verbindendes Element
LOC	Lokativ
NEG	Negation
NMLZ	Nominalisierer
NOM	Nominativ
NPST	Nicht-Vergangenheit
POT	Potentialis
PST	Vergangenheit
VBLZ	Verbalisierer

# 1 Einleitung

Das Deutsche weist verschiedene Verbstellungen auf. Das Verb kann an erster, an zweiter oder an letzter Stelle im Satz stehen, vgl. (1) bis (3). Zwei verbale Elemente können außerdem durch andere Elemente des Satzes getrennt sein, vgl. (4).

- (1) Kommst du bitte heute um 16 Uhr zu mir?
- (2) Sie kommt heute um 16 Uhr zu mir.
- (3) Es ist unpraktisch, dass sie schon um 16 Uhr kommt.
- (4) Sie wird um 16 Uhr zu mir kommen.

Die Position des Verbs wird durch die Art des Satzes determiniert: In Entscheidungsfragen und Imperativ-Sätzen steht das Verb an erster, in Aussagesätzen an zweiter und in Nebensätzen an letzter Stelle im Satz (Dudenredaktion 2016:872-874). In Hauptsätzen mit trennbaren Verben oder Hauptsätzen, die neben einem finiten auch ein oder mehr infinite Verben aufweisen, können andere Satzbestandteile zwischen das finite Verb und die Verbpartikel bzw. die infiniten Verben treten (Hoberg 1997:1500).

Außerdem gibt es eine weitere Besonderheit der deutschen Satzstruktur. An erster Stelle des Aussagesatzes, d.h. vor dem finiten Verb, können viele verschiedene Elemente stehen, u.a. Objekte, Adverbiale oder ganze Nebensätze, vgl. (5) bis (7). Welches Element im Vorfeld steht, ist in der Regel informationsstrukturell bedingt.

- (5) Diesen Aufsatz lese ich heute Abend.
- (6) Heute Abend lese ich diesen Aufsatz.
- (7) Wenn ich zu Abend gegessen habe, lese ich diesen Aufsatz.

Aufgrund der vielen Stellungsvarianten des Deutschen ist zu erwarten, dass der Erwerb der deutschen Satzstruktur FremdsprachenlernerInnen Probleme bereitet. Dies wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen (vgl. z.B. Clahsen & Meisel & Pienemann 1983). Es hat sich gezeigt, dass die meisten LernerInnen die deutschen Verbstellungsregeln in der gleichen Reihenfolge erwerben. Sie beginnen mit SVX-Sätzen. Später stellen sie diesen Adverbiale voran, sodass nicht-zielsprachliche AdvSVX-Sätze entstehen. Danach erwerben sie die Verbklammer, später XVS-Strukturen und zum Schluss die Verb-End-Stellung in Nebensätzen (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:97-158). Die Muttersprache der LernerInnen oder der Unterricht, den sie besuchen, spielen dabei eine vergleichsweise kleine Rolle.

Die vorliegende Arbeit beleuchtet den Erwerb von Besetzungen der ersten Satzposition, dem sogenannten Vorfeld, durch japanische LernerInnen. Nach der Vorstellung des Lerngegenstands und der Forschungslage zum Erwerb der deutschen Verbstellung und Vorfeldbesetzungen erfolgt eine Untersuchung von Texten japanischer LernerInnen auf A1-Niveau. Die Texte stammen von zwei Lerngruppen. Eine Gruppe hat gezielten Unterricht zu Form und Funktion des Vorfelds erhalten, die andere nur zur Form des Vorfelds. Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, ob sich die Vermittlung von Form und Funktion des Vorfelds im Vergleich zur Vermittlung rein formaler Vorfeldeigenschaften positiv auf den Erwerb ausgewirkt hat. Auf Grundlage von Untersuchung und theoretischen Grundlagen wird diskutiert, welchen Einfluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede der japanischen Satzstruktur auf den Erwerb haben können. Zudem werden einige Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen angestellt.

In Kapitel 2 erfolgt eine Darstellung des Lerngegenstands. Nach der typologischen Einordnung der deutschen Satzstruktur werden die Stellungsvarianten des Deutschen im Rahmen des topologischen Satzmodells dargestellt. Anschließend werden verschiedene Möglichkeiten der Vorfeldbesetzung präsentiert und die Funktionen dieser Besetzungen diskutiert. In Kapitel 3 wird ein kurzer Überblick über die japanische Satzstruktur gegeben. Auch hier werden nach einer typologischen Einordnung der Satzstruktur verschiedene Stellungsvarianten vorgestellt. Schließlich wird ein knapper Einblick in die Informationsstruktur des Japanischen gegeben. In Kapitel 4 erfolgt eine kontrastive Analyse der deutschen und der japanischen Satzstruktur und ausgewählter informationsstruktureller Eigenschaften. Auf dieser Grundlage werden Überlegungen zu möglichen Erwerbsschwierigkeiten japanischer Deutsch-LernerInnen angestellt. In Kapitel 5 wird ein Einblick in die Forschungslage zum Erwerb der deutschen Satzstruktur gegeben. Dabei wird zuerst auf die universale Erwerbsreihenfolge und anschließend auf die Einflussfaktoren Muttersprache und Unterricht eingegangen. Danach werden Arbeiten zum Erwerb von Vorfeldbesetzungen präsentiert. Zum Schluss wird der Erwerb der Verbstellung durch japanische LernerInnen thematisiert. In Kapitel 6 werden die Forschungsfrage, die Daten und das Vorgehen der für diese Arbeit durchgeführten Untersuchung beschrieben. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse vorgestellt, welche anschließend in Kapitel 8 diskutiert werden.

## 2 Satzstruktur, Verbstellung und Vorfeld des Deutschen

Dieses Kapitel dient der Darstellung des Lerngegenstands: die Besetzung des Vorfelds in deutschen Verb-Zweit-Sätzen. Zunächst erfolgt eine typologische Einordnung der deutschen Satzstruktur. Danach wird ein an der Verbstellung orientiertes Modell der deutschen Satzstruktur dargestellt, in dessen Rahmen das Vorfeld definiert wird. Anschließend werden formale und funktionale Eigenschaften der deutschen Vorfeldposition beschrieben.

### 2.1 Typologische Einordnung der deutschen Satzstruktur

Wenn über die Satzstruktur einer Sprache gesprochen wird, so ist eine typologische Einordnung dieser Satzstruktur sinnvoll. Dies erfolgt üblicherweise über den Vergleich der Wortstellung der verschiedenen Sprachen, wobei mit Wortstellung die Anordnung der Elemente Subjekt (S), Verb (V) und Objekt (O) gemeint ist.<sup>1</sup> Ausschlaggebend ist dabei die dominante Abfolge der drei Elemente in transitiven Hauptsätzen mit nominalen Subjekten und Objekten, woraus sich die sechs Kategorien SOV, SVO, VSO, VOS, OVS und OSV ergeben. In den 1228 für den *World Atlas of Language Structures* untersuchten Sprachen sind mit Abstand die ersten beiden Typen, SOV mit 497 und SVO mit 435 Sprachen, am häufigsten (Dryer 2005:330). Das Deutsche ordnet Dryer einem siebten Typ, den Sprachen ohne dominante Wortfolge, zu, da die Verbstellung in transitiven Hauptsätzen davon abhängig ist, ob der Satz ein Auxiliar enthält, woraus sich zwei Stellungstypen ergeben: SVO in Sätzen ohne und SOV in Sätzen mit Auxiliar.<sup>2</sup> (Dryer 2005:331)

Eine andere Klassifikation nimmt Müller (2015:6) vor, der Deutsch als SOV-Sprache beschreibt. Zu diesem Schluss kommt er, weil sich Deutsch in verschiedenen Fällen nicht wie SVO-, sondern stattdessen wie SOV-Sprachen verhält.<sup>3</sup> Unter anderem zeigt Müller (i.V.:49-50) verbale Strukturen auf, die nur am Satzende, nicht aber in Verb-Zweit-Position auftreten können, wie

---

<sup>1</sup> Die inkonsequente, aber etablierte Vermischung von Kategorien aus dem Bereich der Satzglieder und der Wortarten wird an dieser Stelle übernommen.

<sup>2</sup> Präziser wäre die Darstellung der Stellungstypen als  $SV_{fin}O$  und  $SAuxOV_{infin}$ ; an dieser Stelle wird jedoch die Darstellung von Dryer (2005:331) übernommen.

<sup>3</sup> Aus Platzgründen werden an dieser Stelle nur zwei solcher Fälle aufgeführt, für weitere Fälle sei auf Müller (2015:6-9) bzw. Müller (i.V.:49-51) verwiesen.

beispielsweise aus Nomina rückgebildete Verben in (8) a., b. und c. oder Konstruktionen mit *mehr als* in (9) a. und b..

- (8) a. weil sie das Stück heute uraufführen
- b. \*Sie uraufführen heute das Stück.
- c. \*Sie führen das Stück heute urauf.
- (9) a. Hans hat seinen Profit letztes Jahr mehr als verdreifacht.
- b. \*Hans verdreifachte seinen Profit letztes Jahr mehr als.

Die zugrundeliegende SOV-Wortstellung ist allerdings nur in Nebensätzen sichtbar. Aussagesätze weisen Verb-Zweit-Stellung auf, vgl. (10) (Müller 2015:12-13).

- (10) Jetzt gibt der Mann der Frau das Buch.

Das Deutsche wird daher als SOV-Sprache mit Verb-Zweit-Eigenschaft charakterisiert (Czinglar 2013:35). Diese Charakterisierung beschreibt aber nicht alle Verbstellungsvarianten des Deutschen. Primus (2001:863) sagt über Sprachen mit mehreren Stellungsvarianten: „No matter how well chosen the basic order is, by the neglect of the other variants one may miss generalizations or typologically interesting traits of the language under investigation“. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel das topologische Satzmodell eingeführt, mit dessen Hilfe die Verbstellungsvarianten des Deutschen ideal beschrieben werden können.

## 2.2 Deutsche Verbstellung und das topologische Satzmodell

Das topologische Satzmodell untergliedert ausgehend von der Verbposition den Satz in verschiedene Stellungsfelder (Dürscheid 2012:88). Entscheidend ist dabei, dass verbale Elemente getrennt voneinander auftreten und andere Elemente zwischen diesen stehen können. Man spricht von der Satzklammer, die den deutschen Satz strukturiert (Pittner & Berman 2013:79). Daraus ergeben sich die folgenden Stellungsfelder: Vorfeld (VF), linke Satzklammer (LK), Mittelfeld (MF), rechte Satzklammer (RK) und Nachfeld (NF) (Dürscheid 2012:88).

Unterschieden werden drei Verbstellungstypen: Verb-Erst-Stellung (V1), Verb-Zweit-Stellung (V2) und Verb-End-Stellung (VEnd)<sup>4</sup> (Pittner & Berman 2013:79).

---

<sup>4</sup> Die Dudenredaktion (2016:872) merkt an, dass diese Terminologie irreführend sei, weil jeweils nur die Position des finiten Verbs gemeint ist. In dieser Arbeit wird im Folgenden davon ausgegangen, dass mit V1, V2 und VEnd jeweils die Position des finiten Verbs bezeichnet wird.



Die Besetzung der verbalen und nicht-verbalen Felder ist teilweise durch den jeweiligen Verbstellungstyp bedingt (Dürscheid 2012:88).

V2-Stellung haben im Deutschen Aussagesätze, w-Fragesätze sowie manche Nebensätze (Dudenredaktion 2016:872-873). In V2-Sätzen steht das finite Verb nach dem Vorfeld an der zweiten Position im Satz, d.h. in der linken Satzklammer. Enthält der Satz ein oder mehr infinite Verben oder einen trennbaren Verbzusatz, so stehen diese in der rechten Verbkammer.<sup>5</sup> (Dürscheid 2012:88-89) Die Besetzung der linken Satzklammer ist somit obligatorisch; die rechte Satzklammer kann dagegen leer sein. Als ebenfalls obligatorisch bezeichnet Hoberg (1997:1503) die Besetzung des Vorfelds. Ein leeres Vorfeld ist (meist in der gesprochenen Sprache) allerdings möglich, wenn dessen Gehalt aus dem Kontext erschlossen werden kann. Man spricht dann von einer Vorfeldellipse. Die Besetzung von Mittelfeld und Nachfeld ist fakultativ (Dürscheid 2012:88-89). Tabelle 1 zeigt einen maximal besetzten V2-Satz im Rahmen des topologischen Satzmodells.<sup>6</sup>

VF	LK	MF	RK	NF
Anna	kann	besser	zeichnen	als Ina.

**Tabelle 1:** Maximale Besetzung eines V2-Satzes im topologischen Satzmodell

Ja-/Nein-Fragen, Imperativsätze, Exklamativsätze, Konditionalsätze ohne *wenn* und Aussagesätze in Witzen weisen V1-Stellung auf (Pittner & Berman 2013:82). Deren linke Satzklammer ist wie in V2-Sätzen vom finiten Verb besetzt und auch die (fakultative) Besetzung der rechten Satzklammer entspricht der in V2-Sätzen (Dudenredaktion 2016:886-887). Im Gegensatz zu V2-Sätzen haben V1-Sätze kein Vorfeld, sodass das finite Verb an erster Stelle steht (Hoberg 1997:1502).

VEnd-Stellung haben im Deutschen Nebensätze mit einer subordinierenden Konjunktion oder einem anderen subordinierenden Element<sup>7</sup> (Pittner & Berman 2013:82). In VEnd-Sätzen treten finite und infinite Verben nicht diskontinuierlich auf, sondern bilden in der rechten Satzklammer einen Verbalkomplex (Dürscheid 2012:92). Bezüglich der Position der subordinierenden Elemente herrscht Uneinigkeit: Ältere Ansätze verorten alle subordinierenden Elemente in der linken

<sup>5</sup> Eine ausführliche Auflistung von Elementen, die in V2-Sätzen in der rechten Satzklammer stehen können, findet sich in Altmann & Hofmann (2008:73-76).

<sup>6</sup> Beispiele, für die keine Quelle angegeben ist, stammen von der Autorin dieser Arbeit.

<sup>7</sup> Die vorallem mündlich verwendete Variante von eingeleiteten Nebensätzen mit V2-Stellung, z.B. nach *weil* oder *obwohl* (Altmann & Hofmann 2008:29) wird an dieser Stelle außer Acht gelassen.

Satzklammer (Pittner & Berman 2013:83-84); nach neueren Ansätze stehen dort nur Subjunktionen, pronominale subordinierende Elemente dagegen im Vorfeld.<sup>8</sup> (Dudenredaktion 2016:873-874)

Die Besetzung von Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld unterliegt einigen Einschränkungen, ist aber flexibler als die Besetzung der Satzklammer (Hoberg 1997:1502). Die Verb-Zweit-Regel besagt, dass im Vorfeld genau ein Element stehen kann (vgl. hierzu auch die Diskussion der scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzungen in Kapitel 2.3.3). Im Mittelfeld und im Nachfeld ist die Zahl der Elemente nur durch die Bedingung, dass der Satz verständlich sein muss, beschränkt (Dudenredaktion 2016:871-872). Bei der Abfolge der Elemente im Mittelfeld gibt es zahlreiche Beschränkungen<sup>9</sup> (Hentschel & Weydt 2013:394). Teilweise können diese Elemente jedoch verschoben werden; man spricht dann von *Scrambling* (Musan 2010:22). Im Nachfeld stehen ausgeklammerte Adverbiale, Präpositionalobjekte, hervorgehobene Subjekte und Vergleichsphrasen (Pittner & Berman 2013:88-89). Häufig finden sich im Nachfeld auch Nebensätze, die wiederum selbst mit dem topologischen Satzmodell analysiert werden können (Pittner & Berman 2013:84).

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Feldern haben verschiedene AutorInnen weitere Felder vorgeschlagen.<sup>10</sup> (Wöllstein 2010:66-67) nimmt bei koordinierten Hauptsätzen mit V2 ein zusätzliches Feld KOORD an, das zwischen den beiden Sätzen steht und eine koordinierende Konjunktion enthält. Verschiedene Vorschläge gibt es auch für Herausstellungen. Vor dem Vorfeld wird oft ein Vorvorfeld angenommen, in dem z.B. Linksversetzungen stehen können, vgl. (11) (Pittner & Berman 2013:87-88). Ebenfalls anzunehmen wäre dann ein Nachnachfeld, z.B. für Rechtsversetzungen, vgl. (11) (Dudenredaktion 2016:898).<sup>11</sup>

(11) Die Callas, die hat er schon immer bewundert.

(12) Hast du ihn gesehen, deinen Helden?

---

<sup>8</sup> Dieser Ansatz ist sinnvoll für die Analyse von Nebensätzen in süddeutschen Dialekten, in denen sowohl Vorfeld als auch linke Satzklammer besetzt werden, vgl. (i).

(i) Das ist der leckerste Kuchen, den wo ich je gegessen habe.

<sup>9</sup> Für eine ausführliche Übersicht über diese Beschränkungen siehe Hoberg (1997:1505-1576).

<sup>10</sup> Für andere als die hier präsentierten Vorschläge siehe z.B. Wöllstein (2010:56-73).

<sup>11</sup> Eine ausführliche Auflistung von Elementen, die zu Beginn oder Ende des Satzes herausgestellt werden können, findet sich in Altmann & Hofmann (2008:144-162).

## 2.3 Das deutsche Vorfeld

In diesem Kapitel werden formale und funktionale Eigenschaften des deutschen Vorfelds in Aussagesätzen mit V2-Stellung dargestellt.<sup>12</sup> Dabei wird zunächst auf die syntaktischen und anschließend auf die informationsstrukturellen Beschränkungen bei der Besetzung des Vorfelds eingegangen. Das Vorfeld wird hier als die Position vor dem finiten Verb, d.h. vor der linken Satzklammer, verstanden. Dabei wird wie in Dürscheid (1989:10-11) von einem eng gefassten Vorfeldbegriff ausgegangen, der Vorvorfeld-Besetzungen bzw. Einschübe vor und nach dem Vorfeld ausschließt. Die theoretische Grundannahme ist, dass die zugrundeliegende Wortstellung des Deutschen SOV ist und dass in V2-Sätzen zunächst das Verb und dann eine weitere Konstituente vorangestellt wird.<sup>13</sup>

### 2.3.1 Einfache Vorfeldbesetzungen

Die Bezeichnung „Verb-Zweit-Satz“ drückt aus, dass deutsche Aussagesätze darüber definiert werden, dass an erster Stelle, d.h. im Vorfeld, genau eine Konstituente steht, auf die das finite Verb folgt. In der Literatur wird jedoch häufig darauf hingewiesen, dass im Vorfeld „in der Regel“ eine Konstituente steht und dass es Fälle gibt, wo diese Beschreibung kritisch hinterfragt werden muss (vgl. z.B. Bassola & Schwinn 2016:257). Im Folgenden werden die unproblematischen Fälle einfacher Vorfeldbesetzungen dargestellt; in Kapitel 2.3.3 erfolgt eine Darstellung der umstrittenen mehrfachen bzw. scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzungen.<sup>14</sup>

In der Literatur wird gerne darauf hingewiesen, dass das Vorfeld am häufigsten von einem Subjekt besetzt wird, vgl. (13).

(13) Die Professorin liest jede Woche viele Aufsätze.

Das Subjekt „gilt mehrfach als die genuine Vorfeldeinheit“ und in der Tat sind knapp über 50% der Vorfeldbesetzungen Subjekte (Hoberg 1997:1584). Dies bedeutet jedoch, dass das Vorfeld fast ebenso häufig nicht von einem Subjekt besetzt wird. Diese Vorfeldbesetzungen werden im Folgenden beschrieben.

---

<sup>12</sup> W-Fragesätze und solche Nebensätze, die ebenfalls V2-Stellung aufweisen, werden in dieser Arbeit nicht untersucht.

<sup>13</sup> Diese Annahme ist für die Darstellung der Vorfeldbesetzungen sowie für die Untersuchung der LernerInnen-Texte zunächst nicht weiter von Bedeutung, kann sich aber in der hier verwendeten Terminologie widerspiegeln, wenn beispielsweise von *Voranstellung* die Rede ist.

<sup>14</sup> Vorfeldellipsen, die bereits in Kapitel 2.2 kurz angesprochen wurden, werden nicht behandelt.

Hoberg (1997:1583) gibt an, dass in der Regel alle Komplemente des Verbs im Vorfeld stehen können, d.h. nominal realisierte Kasus-Komplemente, vgl. (14), Präpositivkomplemente, vgl. (15), und Nicht-Termkomplemente<sup>15</sup>, vgl. (16).

(14) Dem Freund meiner Schwester helfe ich immer gerne.

(15) Von einer Reise nach Indien träume ich schon lange.

(16) Fußballtrainer der Nationalmannschaft wurde Jogi Löw im Jahr 2006.

Komplemente gelten auch dann als eine Konstituente – und somit als einfache Vorfeldbesetzung – wenn sie z.B. durch Genitiv- oder adverbiale Attribute oder eine Adjunktorphrase erweitert sind (Hoberg 1997:1591-1605), vgl. (17) bis (19).

(17) Den Brief meiner Freundin habe ich zweimal gelesen.

(18) Das Konzert gestern hat mir wirklich gut gefallen.

(19) Ihm als Kleinkind fällt das Radfahren noch schwer.

Der nicht-verbale Teil von Nominalisierungs- und Funktionsverbgefügen ist ebenfalls vorfeldfähig (Hoberg 1997:1584), vgl. (20).

(20) Zur Abstimmung kam es, nachdem alle Teilnehmer ihre Position erklärt hatten.

Bei pronominalen Komplementen gibt es bezüglich der Vorfeldfähigkeit einige Beschränkungen:<sup>16</sup> Anaphorisches Subjekt-*es* ist vorfeldfähig, als Akkusativkomplement kann *es* aber nicht im Vorfeld stehen. Andere akkusativische und auch dativische Anaphern können dagegen im Vorfeld auftreten. Das obligatorische Subjekt-*es* kann ebenfalls im Vorfeld stehen, das obligatorische Akkusativ-*es* dagegen nicht. Ebenso verhält es sich mit dem Indefinitum *man*, welches als Subjekt im Vorfeld stehen kann, nicht jedoch als Akkusativ- oder Dativkomplement in der Form *einen* bzw. *einem*. Das Reflexivum *sich* kann nur im Vorfeld stehen, wenn es Komplement-Status hat (Hoberg 1997:1584-1586).

Im Vorfeld stehen können außerdem Supplemente, die eine Verbgruppe oder einen Satz erweitern (Hoberg 1997:1586), vgl. (21) und (22).

(21) Schnell rannte sie zur Bahn, um noch rechtzeitig zur Vorlesung zu kommen.

(22) Leider bekam er eine schlechte Note, obwohl er viel gelernt hatte.

---

<sup>15</sup> In der Terminologie des IdS bezeichnen Nicht-Termkomplemente Prädikativ- und Adverbialkomplemente sowie die selten vorkommenden AcI- und Verbativkomplemente.

[http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/termwb.ansicht?v\\_app=g&v\\_id=193](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/termwb.ansicht?v_app=g&v_id=193), 09.12.2016.

<sup>16</sup> Beispiele für die folgenden Fälle finden sich in Hoberg (1997:1584-1586).

Negationssupplemente können (mit wenigen Ausnahmen) nicht im Vorfeld stehen, Negationsausdrücke mit eingebundener lexikalischer Negation wie z.B. *nie* dagegen schon. Unter den Gradpartikeln gibt es solche, die vorfeldfähig sind und andere, die nicht im Vorfeld stehen können. Vorfeldfähig sind außerdem interaktions- und diskursorientierende Ausdrücke. Nicht vorfeldfähig sind dagegen Modalpartikeln und der ethische Dativ (Hoberg 1997:1586-1590). Weitere mögliche Vorfeldbesetzungen sind das expletive *es*, welches nur im Vorfeld auftreten kann, und das Korrelat-*es*, das z.B. auf einen Nebensatz verweist und auch im Mittelfeld stehen kann.<sup>17</sup> (Hoberg 1997:1605-1606)

Auch ganze Sätze können das Vorfeld besetzen, vgl. (23) (Wöllstein 2010:39).

(23) Dass ich dich so traurig sehe, kann ich gar nicht glauben.

Eine weitere Möglichkeit, das Vorfeld zu besetzen, ist mit verbalen Elementen aus der rechten Satzklammer. Häufig ist dies ein Partizip II, z.B. in Passiv- oder Perfekt-Sätzen, vgl. (24), aber auch Infinitive sind möglich (Bassola 2009:37-38).

(24) Verspielt hat sie aber auch ein Gutteil ihrer Glaubwürdigkeit.<sup>18</sup>

Besteht die rechte Satzklammer aus mehr als einem Verb, kann der Verbalkomplex teilweise oder ganz vorangestellt werden, vgl. (25) a. und b.. Die Reihenfolge der Verben entspricht dabei der in der rechten Satzklammer<sup>19</sup> (Hoberg 1997:1623).

- (25) a. Gestohlen worden kann es nicht sein.
- b. Gestohlen worden sein kann es nicht.

Abtrennbare Verbpräfixe können in der Regel nicht alleine im Vorfeld stehen, vgl. (26) a.. Ausnahmen gibt es bei einigen Verben, wie *feststehen*, und bei Präfixen, für die eine kontrastive Lesart möglich ist, vgl. (26) b. (Hoberg 1997:1621-1622).

- (26) a. \*An rufe ich dich morgen wieder.
- b. Auf geht die Sonne heute um 6.36h (, unter um 17.50h).

---

<sup>17</sup> Für Beispiele sei hier ebenfalls auf die Originalliteratur verwiesen.

<sup>18</sup> Salzburger Nachrichten, 26.06.1998, zitiert nach Bassola (2009:38).

<sup>19</sup> Eine Ausnahme, die nur bei einer kontrastiven Lesart möglich ist, stellen allein vorangestellte Partizipien dar, deren übergeordneter Infinitiv in der rechten Satzklammer verbleibt, vgl. (i).

(i) Besichtigt kann die Kirche nicht werden, nur von außen aus betrachtet.  
(Bassola & Schwinn 2016:239)

Es ist auch möglich, dass das infinite Verb eines seiner Komplemente ins Vorfeld mitnimmt (Bassola & Schwinn 2016:240), vgl. (27). Im Vorfeld kann auch ein ganzer Verbalkomplex mit einem Komplement stehen, vgl. (28) (Bassola 2009:40). Ebenso kann das infinite Verb mehrere Komplemente mit ins Vorfeld nehmen, vgl. (29) (Hoberg 1997:1628). Die Mitnahme des Subjekts ist aber in den meisten Fällen nicht möglich, außer z.B. bei Passiv-Subjekten, vgl. (30) (Hoberg 1997:1630).

(27) Ein Haus kaufen wird er vermutlich erst in vielen Jahren.

(28) Auf ihre Aufgabe vorbereitet worden sind sie alle [...]

(29) Mein Kind einer solchen Gefahr aussetzen würde ich nie!

(30) Geld gestohlen wird in unserer Firma am laufenden Band.

In Nominalisierungsverbgefügen und phraseologischen Einheiten muss das infinite Verb bei Voranstellung den dazugehörigen nicht-verbalen Teil mitnehmen, vgl. (31) (Hoberg 1997:1625). Es gilt: „Je stärker die Bindung zwischen Verb und nominalem Glied ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das verbale Element allein nicht ins Vorfeld herausgestellt werden kann.“ (Bassola & Schwinn 2016:242)

(31) Großen Anklang gefunden hat vor allem ihr letztes Werk.

Auch die Voranstellung eines infiniten Verbs mit einem oder mehr Supplementen ist möglich, vgl. (32) (Bassola 2009:44).

(32) Bei einem Unfall schwer verletzt wurde am Donnerstag [...]

### **2.3.2 Vorfeldbesetzung durch Teile von Phrasen**

Bei der Voranstellung von Nominal- (NPn), Adjektiv- (APn) und Adverbialphrasen (AdvPn) fällt auf, dass sie in unvollständiger Form im Vorfeld stehen können, d.h. ein Teil der Phrase im Mittelfeld zurückbleiben kann. In der theoretischen Literatur spricht man hierbei von Attribut- oder Quantorenfloating (Altmann & Hofmann 2008:93).

Beispielsweise kann das präpositionale Attribut eines Bezugsnomens alleine im Vorfeld stehen, vgl. (33) a.. Ebenso ist es möglich, dass das Bezugswort im Vorfeld und das Attribut im Mittelfeld steht (Hoberg 1997:1607-1608), vgl. (33) b..

(33) a. Gegen neugierige Blicke bietet eine Hecke um den Garten Schutz.

b. Wenig Schutz bietet die Hecke gegen Lärm aus dem Nachbargarten.

Ebenfalls können Adjektivphrasen mit prädikativer Funktion getrennt in Vor- und Mittelfeld stehen (Hoberg 1997:1611). Auch hier ist die Voranstellung sowohl des prädikativen Adjektivs als auch des Bezugsnomens möglich, vgl. (34) a. und b..

- (34) a. Froh ist Erika über den Abschluss ihres Arbeitsvertrags.
- b. Über den Abschluss ihres Arbeitsvertrags ist Erika froh.

Außerdem ist die Teilbesetzung des Vorfelds durch das Bezugswort einer Adverbphrase möglich, vgl. (35) a.. Das attributiv gebrauchte Adverb kann nicht alleine im Vorfeld stehen, vgl. (35) b. (Dürscheid 1989:20).

- (35) a. Beschäftigt ist sie sehr.
- b. \*Sehr ist sie beschäftigt.

Des Weiteren können Nominalphrasen mit quantifizierenden Ausdrücken aufgespalten werden. Hoberg (1997:1612-1618) unterscheidet hierbei definite und indefinite Quantitätsphrasen. Erstere verweisen auf die Gesamtheit einer Menge, z.B. durch All-Quantoren wie *alle*, *beide* und *jeder*. Sowohl der quantifizierende Ausdruck als auch das Bezugswort können alleine im Vorfeld stehen, vgl. (36) a. und b.. Indefinite Quantitätsphrasen verweisen auf eine Teilmenge des Denotatsbereichs, z.B. durch Mengenbezeichnungen unterschiedlicher Art. Hierbei kann nur das Bezugsnomen alleine im Vorfeld stehen, vgl. (37).

- (36) a. Wir wünschen dir beide einen guten Start ins neue Jahr.
- b. Beide wünschen wir dir einen guten Start ins neue Jahr.
- (37) Romane lese ich zurzeit nur wenige (, wissenschaftliche Arbeiten viele).

### **2.3.3 Mehrfache oder scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzungen**

Der „Hauptgegenstand der Vorfelddiskussion“ ist laut Hoberg (1997:1577) die Frage, ob das Charakteristikum der Verb-Zweit-Stellung in deutschen Aussagesätzen beibehalten werden kann oder modifiziert werden muss.

Einige AutorInnen sind der Ansicht, dass die allgemeine Charakterisierung deutscher Aussagesätze als Verb-Zweit-Sätze nicht korrekt ist (vgl. z.B. Lühr 1985:19; Bassola-Schwinn 2016:257). Stattdessen wurde vorgeschlagen, als zulässige Besetzung des Vorfelds nicht eine syntaktische Konstituente, sondern eine informationelle Einheit anzunehmen (vgl. z.B. van de Velde 1978:138; Lötscher 1985:221-222; Hoberg 1997:1639).

Problematisch für die V2-Regel sind Vorfeldbesetzungen durch zwei Adverbiale unterschiedlicher Art, vgl. (38) und (39).

(38) Am Sonnabend im frühesten Zug war er unausgeschlafen genug [...] <sup>20</sup>

(39) Zum letzten Mal mit der Kurbel wurden gestern die Bahnschranken an zwei  
Übergängen im Oberbergischen Runderoth geschlossen. <sup>21</sup>

Einige AutorInnen sehen diese Fälle als mehrfache Vorfeldbesetzungen (Pittner & Berman 2013:86; Altmann & Hofmann 2008:91-92). Dürscheid (1989:109) argumentiert, dass in solchen Fällen das Vorfeld von einer informationellen Einheit besetzt ist, durch die „eine Situierung des im Verb ausgedrückten Vorgangs/Ereignisses etc. im Hinblick auf Ort, Zeit, Art und Weise [geschieht]“.

Vermerkt diskutiert werden außerdem spätestens seit Engel (1970:81) Vorfeldbesetzungen mit zwei Komplementen, vgl. (40), oder mit einem Komplement und einem Supplement, vgl. (41), (Beneš 1971:162).

(40) Die Kinder nach Stuttgart sollst du bringen.

(41) Zum zweiten Mal die Weltmeisterschaft errang Clark 1965 [...]

Viele AutorInnen bezeichnen solche Fälle als Mehrfachbesetzungen (vgl. z.B. van de Velde 1978:135-136; Lötscher 1985:223; Bassola & Schwinn 2016:250-254).

Müller (2003) zeigt anhand einer sehr ausführlichen Datensammlung, dass im Vorfeld eine große Zahl an Komplement-Komplement-, Komplement-Supplement- und Supplement-Supplement-Besetzungen<sup>22</sup> stehen können. Er analysiert all diese Belege als scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzungen, die gemeinsam von einem leeren verbalen Kopf abhängen.<sup>23</sup> Dieser verbale Kopf steht ebenfalls im Vorfeld und hat die gleichen Eigenschaften wie ein Verb, das im Satz weiter hinten steht<sup>24</sup> (Müller 2003:53). Hieraus ergibt sich, dass nur Elemente, die vom gleichen verbalen Kopf abhängig sind, gemeinsam im Vorfeld stehen können (Müller

---

<sup>20</sup> Johnson, Uwe. 1968. Zwei Ansichten. Reinbek:rororo.S.34. Zitiert nach van de Velde 1978:134.

<sup>21</sup> Kölner Stadtanzeiger, 26.4.1988, S.28. Zitiert nach Dürscheid (1989:107).

<sup>22</sup> Als Supplement-Supplement-Besetzungen sind auch die eingangs beschriebenen Vorfeldbesetzungen mit zwei Adverbialen zu verstehen.

<sup>23</sup> Müller (2003:53) weist darauf hin, dass Hoberg (1997:1634-1635) bereits einen vergleichbaren Vorschlag macht, diesen aber nicht weiter ausarbeitet. Ausführlicher ist die Analyse mehrfacher Vorfeldbesetzungen als VP mit leerem Kopf von Fanselow (1993:66-71), die Müller (2003; 2005) weiter ausarbeitet.

<sup>24</sup> Als Beleg hierfür führt er an, dass die relativ feste Reihenfolge der Konstituenten im Vorfeld der Reihenfolge dieser Konstituenten im Mittelfeld entspricht. Außerdem sind aus Phraseologismen stammende Teile oft nicht alleine vorfeldfähig (Müller 2003:53-55).



2005:312). Die Voranstellung zweier Konstituenten samt leerem Verb-Kopf erfolgt analog zu der (in Kapitel 2.3.1 beschriebenen) Voranstellung von Prädikatskomplexeiten (Müller 2005:314). Die Analyse von (41) ist somit wie in (42) (Müller 2005:312).

(42) [<sub>VP</sub> [Zum zweiten Mal] [<sub>die Weltmeisterschaft</sub>] <sub>i</sub>] errang<sub>j</sub> Clark 1965 <sub>i</sub> <sub>j</sub>.

Somit können diese Fälle als einfache Vorfeldbesetzungen verstanden werden.

Einen weiteren Streitfall stellen Vorfeldbesetzungen durch Konstituenten mit Fokusaussdrücken dar (Altmann & Hofmann 2008:90), vgl. (43) und (44) a. und b..

(43) Nur Hans fährt nach Hamburg.

(44) a. Erst im Herbst kann sie in den Urlaub fahren.

b. Im Herbst erst kann sie in den Urlaub fahren.

Büring & Hartmann (2001:244-247) sehen in solchen Beispielen V3-Strukturen. Sie begründen diese Annahme damit, dass Fokuspartikeln nur zu Nicht-Argumenten, d.h. u.a. Adjektivphrasen (APn), Verbalphrasen (VPn) oder Komplementiererphrasen (CPn), nicht aber zu Determiniererphrasen (DPn)<sup>25</sup>, treten können. In Fällen wie oben adjungiert die Fokuspartikel die satzinitiale CP. Einen anderen Ansatz vertritt Sudhoff (2010), der zwar ebenfalls der Ansicht ist, dass Fokuspartikeln in der Regel VPn und APn adjungieren, für gewisse Fälle allerdings Ausnahmen zulässt, in denen Fokuspartikeln auch andere Phrasen adjungieren können<sup>26</sup> (Sudhoff 2010:131-134). Beispiel (43) hätte in diesem Rahmen die Struktur in (45).

(45) [<sub>DP</sub> Nur [<sub>DP</sub> Hans]]<sub>i</sub> fährt<sub>j</sub> t<sub>i</sub> nach Hamburg t<sub>j</sub>.

Sudhoff (2010:132) weist darauf hin, dass diese Analyse den Vorteil hat, dass im Vorfeld somit nur eine Konstituente angenommen werden muss.

Mithilfe der Analysen von Müller (2003; 2005) und Sudhoff (2010) konnten alle Beispiele als scheinbare Mehrfachbesetzungen analysiert werden. Das Verb-Zweit-Charakteristikum deutscher Aussagesätze kann also beibehalten werden.

---

<sup>25</sup> In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen „NP“ und „DP“ aus den Originaltexten übernommen. Sie können hier als synonymverstanden werden.

<sup>26</sup> Diese Ausnahmen werden durch die Informationsstruktur motiviert, da in diesen Fällen eine kontrastive Lesart entsteht (Sudhoff 2010:143-146).

### 2.3.4 Informationsstrukturelle Funktionen verschiedener Vorfeldbesetzungen

Nachdem dargestellt wurde, mit welchen syntaktischen Elementen das Vorfeld besetzt werden kann, wird in diesem Kapitel besprochen, welche Funktion die verschiedenen Vorfeldbesetzungen in der Informationsstruktur des Satzes erfüllen.

Nach älteren Ansätzen gibt es zwei Arten der Vorfeldbesetzung. Die wichtigere der beiden ist die Vorfeldbesetzung durch das Thema<sup>27</sup> des Satzes, welches häufig aus dem Kontext gegebene Information darstellt. Dadurch wird an den textuellen Kontext angeknüpft; das Vorfeld hat hierbei eine Anschlussfunktion (Popov 1987:706-707). Die Grundannahme ist, dass thematische Elemente im Satz möglichst weit links, rhematische Elemente möglichst weit rechts stehen (Dudenredaktion 2016:1140-1143). Somit wird das Vorfeld als „Prototyp einer thematischen Basis“ betrachtet (Zebrowska 2006:341).<sup>28</sup> Manchmal wird das Vorfeld mit dem Rhema besetzt, wodurch „das kommunikativ Wichtige hervorgehoben [wird]“ (Popov 1987:708); es wird von „Umstellung“ gesprochen (Zebrowska 2006:340-341). Dabei gilt: „Je weiter rechts ein Satzglied im Mittelfeld steht, desto auffälliger ist die Satzstruktur, wenn es ins Vorfeld verlagert wird.“<sup>29</sup> (Dudenredaktion 2016:888)

Allerdings reicht dies nicht aus, um die informationsstrukturelle Besetzung des Vorfelds zu charakterisieren. Bildhauer (2011) und Müller & Bildhauer & Cook (2012) zeigen anhand ihrer informationsstrukturellen Analyse von Sätzen mit scheinbar mehrfach besetzten Vorfeldern, dass Vorfeldbesetzungen im Zusammenhang mit der informationsstrukturellen Besetzung des Mittelfelds stehen können. Bildhauer (2011:372) zeigt auf, dass in diesen Fällen meist eine Hervorhebung fokussierter Elemente im Mittelfeld vorliegt.

Müller & Bildhauer & Cook (2012) beschreiben drei strukturelle Typen. Wird ein neuer Diskursreferent eingeführt, der als Topik dient, geschieht durch Voranstellung

---

<sup>27</sup> In der Literatur finden sich unterschiedliche Termini für informationsstrukturelle Einheiten eines Satzes. Häufig zu finden sind *Thema* (worüber eine Aussage gemacht wird) und *Rhema* (die Aussage, die über das Thema gemacht wird). Ähnlich gebraucht werden die Begriffe *Topik* und *Kommentar*. Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten aus den Originaltexten übernommen und angenommen, dass *Thema/Topik* sowie *Rhema/Kommentar* synonymverwendet werden können.

<sup>28</sup> Mit dieser Annahme geht einher, dass VF-Besetzung öfter als *Topikalisierung* bezeichnet wird. Da im VF nicht nur Topiks stehen, ist die Bezeichnung irreführend und wird hier nicht verwendet.

<sup>29</sup> Für eine generative Analyse dieser Annahme siehe Frey (2006).

von Mittelfeld-Elementen eine „Ausleerung des Mittelfelds, um den präsentativen Effekt dort zu verstärken“, vgl. (46) (Müller & Bildhauer & Cook 2012:116-117).

- (46) Stets einen Lacher auf ihrer Seite hatte *die Bubi Ernesto Family*<sub>i</sub>. Die Instrumental-Clowns<sub>i</sub> zeigten ausgefeilte Gags und Sketche...

Sätze mit Kommentar im Vorfeld und Topik im Mittelfeld haben die Funktion einer „propositionalen Evaluierung“, wenn im Mittelfeld außerdem eine evaluative Phrase, oft ein Adverb oder die Negation *nicht*, steht. Diese Struktur „dient [...] dazu, auszubuchstabieren, in welchem Maß der Kommentar auf das Topik zutrifft.“, vgl. (47) (Müller & Bildhauer & Cook 2012:118).

- (47) Nach Brüssel zum Demonstrieren ist Gerd Knecht nicht gefahren.

Im dritten Typ steht der Hauptfokus des Satzes im Vorfeld, wobei die ganze VP fokussiert ist und der Akzentträger stellvertretend für den ganzen Fokus im Vorfeld steht, vgl. (48).<sup>30</sup> Dies ist der seltenste Typ (Müller & Bildhauer & Cook 2012:119).

- (48) Alle Fronten gleichzeitig wollte der Ex-Generalstabchef begradigen [...]

Diese Daten weisen darauf hin, dass das Vorfeld nicht eine oder zwei designierte Funktionen besitzt, sondern die Besetzung des Vorfelds durch ein Zusammenspiel mehrerer informationsstruktureller Beschränkungen für den ganzen Satz geschieht.

Das Zusammenspiel mehrerer Faktoren bei der Besetzung des Vorfelds untersucht auch Speyer (2007; 2008; 2010). Er zeigt auf, dass vor allem drei Elemente um die Vorfeldposition konkurrieren. In 82% seiner Korpus-Belege besetzen ein Topik, ein kontrastives oder ein rahmensetzendes Element das Vorfeld (Speyer 2008:273). Bevorzugt wird das Vorfeld durch ein Topik besetzt, wenn dieses ein Subjekt ist und dem Topik des vorangegangenen Satzes entspricht<sup>31</sup>, insgesamt in 76,61% solcher Fälle. Nach seiner Terminologie sind die beiden Sätze in diesem Fall maximal kohärent (Speyer 2007:103-104). Befindet sich das Topik in maximal kohärenten Sätzen im Mittelfeld, steht es in 87,5% der Sätze an erster Stelle im Mittelfeld. Der Autor schließt daraus, dass dies die angestammte Topik-Position

---

<sup>30</sup> Die AutorInnen weisen darauf hin, dass hier eine pars-pro-toto-Vorstellung im Sinne von Fanselow (2004) vorliegt.

<sup>31</sup> Speyer verwendet in dieser Arbeit den Begriff des *Centers*, welches als Topik mit einem aus dem Diskurs bekannten Referenten definiert werden kann (Speyer 2007:91). Idealerweise ist das Center ein Subjekt, weniger präferiert ist ein Objekt-Center und am wenigsten präferiert ein adverbiales Center (Speyer 2007:86). Hier wird anstelle des Begriffs *Center* der Begriff *Topik* verwendet.

des Deutschen darstellt (Speyer 2007:103). Damit widerspricht er der Annahme, die designierte Position des Topiks sei das Vorfeld. Unterstützt wird seine Annahme dadurch, dass in Sätzen, in denen der Satz ein Topik und ein kontrastives (KE) bzw. rahmensetzendes (RE) Element enthält, das Vorfeld nur selten durch das Topik besetzt wird, nämlich im ersten Fall nur in 28% und im zweiten Fall sogar nur in 14% der Sätze (Speyer 2008:284-285). Befinden sich nur ein kontrastives und ein rahmensetzendes Element im Satz, besetzen letztere in 75% der Sätze das Vorfeld (Speyer 2008:285). Er stellt deshalb ein Ranking zwischen den um die Vorfeldposition konkurrierenden Elementen auf, das besagt, welches der Elemente im Konkurrenzfall die Vorfeldposition besetzt, vgl. (49) (Speyer 2008:287).<sup>32</sup>

(49) RE-VF >> KE-VF >> Topik-VF

Im Vorfeld steht also nur dann ein Topik, wenn der Satz keine Elemente enthält, die für die Vorfeldbesetzung bevorzugt sind. Wenn überhaupt, ist das Vorfeld für rahmenbildende oder kontrastive Elemente spezifiziert (Speyer 2007:111).

Es wurde gezeigt, dass die informationsstrukturellen Besetzungen des Vorfelds vielfältig sind und die Vorfeldposition nicht für eine spezielle Funktion designiert ist. Vielmehr erfolgt die informationsstrukturelle Besetzung des Vorfelds im Zusammenspiel mit der Positionierung von Elementen im Mittelfeld. Es lassen sich jedoch Präferenzen für die Vorfeldbesetzung herausarbeiten, nämlich die Voranstellung von rahmensetzenden Elementen, gefolgt von kontrastiven Elementen und schließlich von Topiks.

---

<sup>32</sup> Für eine Analyse der Vorfeldbesetzungen in der gesprochenen Sprache siehe Speyer (2010).

### 3 Satzstruktur des Japanischen

Da für diese Arbeit Texte japanischer DaF-LernerInnen untersucht wurden, wird hier ein kurzer Einblick in die Satzstruktur des Japanischen gegeben.<sup>33</sup> Wie zuvor für das Deutsche wird zunächst eine typologische Einordnung der Satzstruktur vorgenommen. Anschließend werden Abweichungen von der Grundwortstellung durch *Scrambling* und die Informationsstruktur japanischer Sätze erläutert.

#### 3.1 Typologische Einordnung der japanischen Satzstruktur

Japanisch wird als (ideale) SOV-Sprache klassifiziert: Das Verb steht immer am Satzende (Shibatani 1990:257), vgl. (50).<sup>34</sup>

- (50) Taroo=ga okaasan=ni tomodati=o syookai-si-ta.<sup>35</sup>  
Taroo=NOM Mutter=DAT Freund=ACC Vorstellung-VBLZ-PST  
,Taroo stellte seiner Mutter den Freund vor.‘

Da die Abfolge nicht-verbaler Elemente relativ frei ist, diskutiert Kuno (1978:58-59), ob Japanisch eine OSV-Sprache sein könnte. Neben der hohen Frequenz von SOV-Sätzen<sup>36</sup> gibt es einen strukturellen Beleg für SOV: Bei Verben, die Subjekt und Objekt beide mit Nominativ markieren, vgl. (51), ist deren Reihenfolge nicht veränderbar. (Kuno 1978:59) Werden die grammatischen Relationen nicht durch Kasusmarkierung angezeigt, übernimmt die Grundwortstellung diese Rolle: SOV.<sup>37</sup>

- (51) Taroo=ga ei.go=ga yo-ku wakar-u.  
Taroo=NOM Englisch=NOM gut-LNK verstehen-NPST  
,Taroo versteht Englisch gut.‘

---

<sup>33</sup> Wie für das Deutsche werden hier nur Hauptsätze betrachtet.

<sup>34</sup> Das Verb determiniert die Wahl der kasusmarkierenden Postpositionen (Gunji 2015:1563). Es kongruiert nicht mit dem Subjekt (Kuno 1973:27).

<sup>35</sup> Die Orthographie der japanischen Beispiele wurde in dieser Arbeit vereinheitlicht. Die Glossierung erfolgte nach den Leipzig Glossing Rules.

<sup>36</sup> Textuelle Frequenz ist neben pragmatischer Neutralität und (Un-)Markiertheit ein Kriterium, das laut Song (2010:254) häufig für die Klassifikation von Wortstellungstypen verwendet wird. Er kritisiert dieses Kriterium jedoch, da Frequenz u.a. stark textsortenabhängig ist.

<sup>37</sup> Interessant ist, dass bei *wakaru* ‚verstehen‘ Subjekt und Objekt auch unterschiedlich, d.h. mit Dativ und Nominativ markiert werden können; dann ist *Scrambling* möglich, vgl. (i) a. und b.. (Tsujimura 1996:2010-2011)

- (i) a. Ei.go=ga Taroo=ni yo-ku wakar-u.  
Englisch=NOM Taroo=DAT gut-LNK verstehen-NPST  
b. Taroo=ni ei.go=ga yo-ku wakar-u.  
Taroo=DAT Englisch=NOM gut-LNK verstehen-NPST

### 3.2 Scrambling

Die Stellung der nicht-verbalen Komponenten ist im Japanischen recht frei. Durch *Scrambling* kann die Grundreihenfolge<sup>38</sup> modifiziert werden, vgl. (52) a. bis f.<sup>39</sup> (Shibatani 1990:260). Die Voranstellung zweier Konstituenten ist dispräferiert, vgl. (52) d. und e.. Bekannte Elemente können weggelassen werden, vgl. (52) g..

- (52) a. Taroo=ga Hanako=ni sono hon=o yat-ta.  
Taroo=NOM Hanako=DAT dieses Buch=ACC geben-PST
- b. Hanako=ni Taroo=ga sono hon=o yat-ta.  
Hanako=DAT Taroo=NOM dieses Buch=ACC geben-PST
- c. Sono hon=o Taroo=ga Hanako=ni yat-ta.  
dieses Buch=ACC Taroo=NOM Hanako=DAT geben-PST
- d. ?Hanako=ni sono hon=o Taroo=ga yat-ta.  
Hanako=DAT dieses Buch=ACC Taroo=NOM geben-PST
- e. ?Sono hon=o Hanako=ni Taroo=ga yat-ta.  
dieses Buch=ACC Hanako=DAT Taroo=NOM geben-PST
- f. Taroo=ga sono hon=o Hanako=ni yat-ta.  
Taroo=NOM dieses Buch=ACC Hanako=DAT geben-PST
- g. (Taroo=ga) (Hanako=ni) (sono hon=o) yat-ta.  
Taroo=NOM Hanako=DAT dieses Buch=ACC geben-PST  
,Taroo gab Hanako dieses Buch.‘

Numeralphrasen, die ein Objekt modifizieren, können vor oder nach dem Objekt stehen, vgl. (53) a. und b.. Interessant ist, dass die modifizierende Numeralphrase auch alleine vorangestellt werden kann, vgl. (53) c.<sup>40</sup> (Gunji 2015:1581).

- (53) a. Gakusei=ga san-satu(=no) hon=o kat-ta.  
Schüler=NOM drei-CLF(=GEN) Buch=ACC kaufen-PST
- b. Gakusei=ga hon=o san-satu kat-ta.  
Schüler=NOM Buch=ACC drei-CLF kaufen-PST
- c. San-satu gakusei=ga hon=o kat-ta.  
drei-CLF Schüler=NOM Buch=ACC kaufen-PST  
,Der\*Die SchülerIn kaufte drei Bücher.‘

<sup>38</sup> In der Grundreihenfolge stehen indirekte Objekte vor direkten. Für Adverbien gilt die Grundreihenfolge lokal > temporal > modal (Gewehr 2009:23).

<sup>39</sup> Für *Scrambling* von Subjekt, Objekt und Temporal-/Lokalangabe siehe Tsujimura (1996:186).

<sup>40</sup> Ein Japanisch-Muttersprachler hat bestätigt, dass auch die umgekehrte Reihenfolge möglich ist, d.h. dass das Objekt auch ohne den Modifizierer vorangestellt werden kann, vgl. (i).

(i) Hon=o gakusei=ga san-satu ka-tta.  
Buch=ACC Schüler=NOM drei-CLF kaufen-PST

Ein Subjekt und seine modifizierende Numeralphrase können allerdings nicht durch ein gescrambeltes Objekt getrennt werden, vgl. (54) c.<sup>41 42</sup> (Gunji 2015:1581-1582).

- (54) a. San-nin(=no) gakusei=ga hon=o kat-ta.  
 drei-CLF(=GEN) Schüler=NOM Buch=ACC kaufen-PST  
 b. Gakusei=ga san-nin hon=o kat-ta.  
 Schüler=NOM drei-CLF Buch=ACC kaufen-PST  
 c. \*Gakusei=ga hon=o san-nin kat-ta.  
 Schüler=NOM Buch=ACC drei-CLF kaufen-PST  
 ‚Drei SchülerInnen kauften das Buch.‘

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass japanische Sätze große Variation bei der Stellung der nicht-verbalen Elemente zulassen. Die erste Position kann durch ein Subjekt, ein direktes oder indirektes Objekt, einen Teil eines Objekts oder durch eine Temporal- oder Lokalangabe besetzt werden.

### 3.3 Informationsstruktur japanischer Sätze

Eine Möglichkeit, Elemente im japanischen Satz informationsstrukturell zu markieren, ist durch *Scrambling*. Verschiedene AutorInnen weisen darauf hin, dass es nicht einfach ist, die Funktion von *Scrambling* im Japanischen zu erklären (vgl. z.B. Shibatani 1990:261; Vermeulen 2012:209-210). Trotzdem lassen sich einige Faktoren nennen. Gewehr (2009:21) beschreibt, dass Voranstellung der „Betonung“ dienen kann, vgl. (55).

- (55) Ame=de watashi=wa okure-ta.  
 Regen=CAUS ich=TOP zu.spät.kommen-PST  
 ‚Wegen dem Regen kam ich zu spät.‘

Vermeulen (2012:189) präzisiert, dass gescrambelte Elemente einen emphatischen Akzent tragen und eine kontrastive Lesart haben, vgl. die Antwort auf die Frage *Was hat Taroo getrunken?* in (56).

- (56) [Wain=o<sub>i</sub>]<sub>F</sub> Taroo=wa t<sub>i</sub> non-da.  
 Wein=ACC Taroo=TOP trinken-PST  
 ‚Wein hat Taroo getrunken.‘

<sup>41</sup> Für eine Diskussion dieser Beispiele siehe Gunji & Hasida (1998).

<sup>42</sup> Auf Nachfrage hat ein japanischer Muttersprachler bestätigt, dass auch die umgekehrte Reihenfolge der beiden Subjekt-Elemente in c. ungrammatisch ist, vgl. (i).

(i) \*San-nin hon=o gakusei=ga kat-ta.  
 Drei-CLF Buch=ACC Schüler=NOM kaufen-PST

Andererseits kann *Scrambling* auch genutzt werden, um Elemente von der *default stress position* direkt vor dem Verb zu entfernen, vgl. die Antwort auf die Frage *Wo hat Taroo den Wein getrunken?* in (57) (Vermeulen 2012:189-190).

- (57) Taroo=*wa* wain=*o<sub>i</sub>* [nomiya=*de*] *t<sub>i</sub>* non-da.  
 Taroo=TOP Wein=ACC Bar=LOC trinken-PST  
 ‚Taroo hat den Wein in der Bar getrunken.‘

Voranstellung kann auch dazu dienen, einen kontrastiven Fokus herzustellen. Dabei kann das fokale Element die Position am Satzanfang einnehmen, vgl. (58) b. als Korrektur von (58) a.. Es ist aber auch möglich, die bekannte Information voranzustellen, sodass eine *Cleft*-Konstruktion entsteht, vgl. (58) c. (Vermeulen 2012:192).

- (58) a. Hanako=*ga* kukkii=*o* nusun-da.  
 Hanako=NOM Keks=ACC stehlen-PST  
 ‚Hanako hat einen Keks gestohlen.‘  
 b. [osenbee=*o<sub>i</sub>*]<sub>F</sub> Hanako=*wa* *t<sub>i</sub>* nusun-da=no=des-u.  
 Reiscracker=ACC Hanako=TOP stehlen-PST=NMLZ=COP.FRM-NPST  
 c. [Hanako=*ga* *e<sub>i</sub>* nusun-da=no]=*wa* [osenbee<sub>i</sub>]<sub>F</sub>=des-u.  
 Hanako=NOM stehlen-PST=NMLZ=TOP Reiscracker=COP.FRM-NPST  
 ‚Hanako hat einen Reiscracker gestohlen.‘

Japanisch zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass es nicht zu den Subjekt-prominenten, sondern zu den Topik-prominenten Sprachen gehört, d.h. bevorzugt Topik-Kommentar-Strukturen ausdrückt.<sup>43</sup> (Ebi & Eschbach-Szabo 2012:127)

Japanische Topiks werden mit der Postposition *=wa* markiert. *=wa* ersetzt die Nominativ- und Akkusativmarker, vgl. (59); andere Postpositionen bleiben vor *=wa* stehen, vgl. (60) (Gunji 2015:1572-1573). In (59) und (60) handelt es sich bei den Topiks um vorangestellte Elemente.<sup>44</sup> Neben diesen gibt es auch Topiks, die außerhalb der Subjekt-Objekt-Kategorisierung stehen, vgl. (61) (Ebi & Eschbach-Szabo 2015:128).<sup>45</sup>

<sup>43</sup> Für eine ausführliche Charakterisierung der beiden Sprachtypen siehe Li & Thompson (1976).

<sup>44</sup> Topiks stehen i.d.R. am Satzanfang, folgen aber auf betonte Elemente, vgl. (58) b. (Gewehr 2009:21).

<sup>45</sup> In der generativen Grammatik wird von basisgenerierten Topiks gesprochen (Gunji 2015:1574).



- (59) Ken=*wa* Naomi=*o* ai-si-te-ru.  
 Ken=TOP Naomi=ACC Liebe-VBLZ-CVB-NPST  
 ‚Ken liebt Naomi.‘
- (60) Ken=*kara=wa* tegami=*ga* ko-na-katta.  
 Ken=ABL=TOP Brief=NOM kommen-NEG-PST  
 ‚Von Ken ist kein Brief gekommen.‘
- (61) Zoo=*wa* hana=*ga* naga-i.  
 Elefant=TOP Nase=NOM lang-NPST  
 ‚Der Elefant hat eine lange Nase.‘

=*wa* hat aber nicht nur die Funktion, Topiks zu markieren: „While there is general agreement that topics are marked by *wa* in Japanese, it is not clear whether all *wa*-marked items are topics.“ (Vermeulen 2012:198) Häufig zitiert wird Kunos (1973:38-39) Unterscheidung von thematischem und kontrastivem =*wa*, vgl. (62). Heycock (2012) und Vermeulen (2012) bezeichnen ersteres als nicht-kontrastives =*wa*.<sup>46</sup> Vermeulen (2012:200) fügt diesen beiden noch ein =*wa* zur Markierung von rahmensetzenden Elementen hinzu, vgl. (63).

- (62) John=*ga* pai=*wa* tabe-ta=*ga* (keeki=*wa* tabe-na-katta).  
 John=NOM Pastete=CE essen-PST=ADVS Kuchen=CE essen-NEG-PST  
 ‚John hat eine Pastete, aber keinen Kuchen gegessen.‘
- (63) Kyoo=*wa* Taroo=*ga* tosyokan=*e* ik-u.  
 Heute=FSE Taroo=NOM Bibliothek=DIR gehen-NPST  
 ‚Heute geht Taroo in die Bibliothek.‘

Informationsstruktur wird im Japanischen also auf zwei Weisen ausgedrückt: mit der Postposition =*wa* für Topiks, kontrastive sowie rahmensetzende Elemente oder durch Abweichungen von der Grundwortstellung durch Voranstellung von fokalen Elementen bzw. durch Freimachen der präverbalen *default stress position*.

---

<sup>46</sup> Nicht-kontrastives und kontrastives =*wa* unterscheiden sich auch in ihren syntaktischen Eigenschaften, vgl. Heycock (2012:55-57) und Vermeulen (2012:199-202).

## 4 Deutsche und japanische Satzstruktur im Vergleich

In diesem Kapitel erfolgt ein kontrastiver Vergleich der deutschen und der japanischen Satzstruktur mit besonderem Fokus auf dem Vorfeld bzw. dem japanischen Satzanfang. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den beiden Sprachen den Spracherwerb beeinflussen können. Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede automatisch Lernhilfen bzw. Lernschwierigkeiten darstellen.<sup>47</sup>

Als Gemeinsamkeit lässt sich zunächst die Klassifikation der beiden Sprachen als SOV-Sprachen nennen. Allerdings stehen japanische Verben konsequent am Satzende, während im Deutschen das finite Verb gerade in den hier untersuchten Aussagesätzen an zweiter Stelle im Satz auftritt. Daraus ergibt sich auch, dass es im Japanischen keine Vorfeldposition wie im Deutschen gibt, da diese per Definition die Position vor der linken Satzklammer, also im Aussagesatz vor dem finiten Verb, darstellt. Die deutsche Verbzweitstellung und die Besetzung des Vorfelds durch nur eine der oben beschriebenen Konstituenten könnten also potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb durch japanische LernerInnen darstellen.

Gemeinsam haben Deutsch und Japanisch, dass sie viele Stellungsvarianten zulassen.<sup>48</sup> In beiden Sprachen steht häufig das Subjekt am Satzanfang. Beide Sprachen lassen aber auch die Voranstellung von anderen Verbkomplementen und Adverbialen zu. Ist ein Hilfsverb im Satz, kann im Japanischen sogar ein verbales Element vorangestellt werden, vgl. (64) (Kaneko 1987:346).

---

<sup>47</sup> Diese unter dem Namen „Kontrastivitätshypothese“ bekannte Annahme war vor allem in den 60er Jahren weit verbreitet (Ellis 2010:360). Empirische Evidenz zeigte jedoch, dass nicht alle Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu Erleichterungen bzw. Schwierigkeiten beim Spracherwerb führten und dass nicht alle Fehler von LernerInnen auf ihre Muttersprache zurückzuführen waren (Ortega 2009:31-32). Aus diesem Grund verlor die Hypothese und mit ihr die kontrastive Linguistik zunächst an Beliebtheit (Ellis 2010:360). Heute gilt die Kontrastivitätshypothese in ihrer ursprünglichen Form als überholt (Brdar-Szabó 2001:198). Einerseits wird seither versucht, die Kontrastive Linguistik ohne Bezug zur Spracherwerbsforschung als Unterdisziplin der Sprachtypologie neu zu verorten (vgl. z.B. König 1996; 2012). Andererseits findet die kontrastive Linguistik in der Spracherwerbsforschung weiter Anwendung, indem anhand von Sprachvergleichen potentielle Fehlerquellen identifiziert und diese später durch Fehleranalysen von LernerInnensprache überprüft werden (Brdar-Szabó 2001:200). Auf die Rolle von Transfer wird in Kapitel 5.2 noch einmal ausführlicher eingegangen. Die hier aufgestellten Hypothesen werden in Kapitel 8 auf der Grundlage der vorliegenden LernerInnendaten diskutiert.

<sup>48</sup> An dieser Stelle können nicht alle in Kapitel 2.3 aufgezählten Vorfeldbesetzungen wiederholt und mit dem Japanischen verglichen werden. Im Folgenden wird nur auf die Fälle eingegangen, die in der Literatur zum Japanischen beschrieben sind.

- (64) Sukkari kusat-te=wa i-na-i.  
 ganz verfaulen-CVB=TOP AUX-NEG-NPST  
 ‚Ganz verfault ist es noch nicht.‘

Im deutschen Vorfeld stehen jedoch auch Elemente, die es im Japanischen in dieser Form nicht gibt, wie z.B. das expletive *es* oder in sehr seltenen Fällen das Negationselement *nicht*. In beiden Sprachen finden sich wiederum Voranstellungen von Teilen einer quantifizierten Numeralphrase; die Beschränkungen unterschieden sich jedoch bei den zwei Sprachen: Im Japanischen können nur quantifizierte Objekte getrennt stehen, im Deutschen dagegen auch Subjekte. Wie oben gezeigt wurde, ist die Voranstellung von zwei Elementen im Japanischen dispräferiert, aber in gewissen Kontexten eventuell möglich.<sup>49</sup> Ob die den beiden Sprachen gemeinsame Flexibilität in der Anordnung der Elemente im Satz und in der Besetzung der ersten Satzposition den Erwerb der verschiedenen Strukturen erleichtert, bzw. ob die Voranstellung von Elementen, die in beiden Sprachen am Satzanfang stehen können, leichter erworben wird, muss überprüft werden.

Was die informationsstrukturelle Besetzung des deutschen Vorfelds und der ersten Position im japanischen Satz betrifft, zeigen sich viele Gemeinsamkeiten. In beiden Sprachen findet sich häufig das Topik an erster Stelle im Satz; im Japanischen ist dieses außerdem meist mit =*wa* markiert. Wie oben gezeigt wurde, kann =*wa* außer Topiks auch kontrastive und rahmensetzende Elemente markieren, die interessanterweise auch die üblichen Vorfeldbesetzungen im Deutschen darstellen. Kaneko (1987:363), der Übersetzung vom Japanischen ins Deutsche untersucht, bemerkt: „Die Frontierung der der *wa*-Phrase entsprechenden Konstituenten in das Vorfeld erscheint als das gängige Mittel des Deutschen, um die Funktion von =*wa* wiederzugeben.“ Hierfür gibt er Beispiele, vgl. jeweils den japanischen Satz in (65) a. und (66) a. und die deutsche Übersetzung in (65) b. und (66) b. (Kaneko 1987:354).

- (65) a. Niwa(=de)=wa kodomo=ga ason-de i-mas-u.  
 Garten(=LOC)=TOP Kinder=NOM spielen-CVB AUX-FRM-NPST  
 b. Im Garten spielen Kinder.

<sup>49</sup> Um eine präzisere Aussage zur Verwendung solcher Strukturen treffen zu können, ist eine Korpusstudie nötig.

- (66) a. Kono kuruma=de=wa Rooma=made ik-e-na-i.  
 dieses Auto=INST=TOP Rom=ALL gehen-POT-NEG-NPST  
 b. Mit diesem Auto kannst du nicht bis Rom fahren.

Watanabe (2003:47-49) vermutet aufgrund der beschriebenen Gemeinsamkeiten, dass in diesen Fällen im Deutschen und im Japanischen „the same semantic and pragmatic mechanism“ operiert.

Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Sprachen besteht darin, dass Voranstellung von Elementen auch dazu dienen kann, die Position vor der rechten Satzklammer bzw. dem satzfinalen Verb freizumachen, damit das verbleibende, möglichst weit rechtsstehende Element, hervorgehoben wird. Ein Unterschied besteht allerdings darin, dass ins Vorfeld vorangestellte Elemente im Deutschen immer in den Satz integriert sind (Kaneko 1987:370). Im Japanischen gibt es neben vorangestellten Topiks auch solche, die außerhalb der Subjekt-Objekt-Satzstruktur stehen, vgl. (67).

- (67) Kono kurasu=wa Taroo=ga ichi-ban benkyoo-nessin.  
 diese Klasse=TOP Taroo=NOM eins-CLF Lernen-Eifer  
 ‚In dieser Klasse ist Taroo am fleißigsten.‘

Insgesamt bestehen zwischen der informationsstrukturellen Besetzung des deutschen Vorfelds und der ersten Satzposition im Japanischen also viele Gemeinsamkeiten. Es ist möglich, dass dies dazu führt, dass japanische LernerInnen beim Erwerb der verschiedenen informationsstrukturellen Besetzungen des deutschen Vorfelds auf Mechanismen ihrer Muttersprache zurückgreifen können und ihnen der Erwerb somit leichter fällt. Denkbar ist außerdem, dass Strukturen wie in (67) ins Deutsche übertragen werden, wodurch fehlerhafte Äußerungen entstehen, vgl. (68).

- (68) \*Diese Klasse, Taroo ist am fleißigsten.

Ob und wenn ja welche dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede der japanischen Satzstruktur Einfluss auf den Erwerb haben, muss überprüft werden.

## 5 Erwerb der deutschen Verbstellung

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand zum Erwerb der deutschen Verbstellung dargestellt. Zuerst wird die Studie von Clahsen & Meisel & Pienemann (1983) beschrieben, die eine (universale) Erwerbsreihenfolge für die deutsche Satzstruktur vorschlagen, sowie zwei Erklärungsansätze dieser Erwerbsreihenfolge. In den folgenden zwei Kapiteln geht es um zwei potentielle Einflussfaktoren beim Erwerb der Verbstellung: die Muttersprache der LernerInnen und der Unterricht, den die LernerInnen besuchen.<sup>50</sup> Kapitel 5.4 widmet sich der Forschungsliteratur zum Erwerb von Vorfeldbesetzungen. Schließlich wird der Forschungsstand zum Erwerb der deutschen Verbstellung von japanischen LernerInnen präsentiert.

### 5.1 Universale Erwerbsreihenfolge

Im Rahmen der ZISA-Studie zum Spracherwerb von GastarbeiterInnen wurde u.a. der Erwerb der deutschen Satzstruktur näher untersucht. Clahsen & Meisel & Pienemann (1983) präsentieren die Ergebnisse einer Querschnittstudie<sup>51</sup> in der Form von Erwerbssequenzen, die nacheinander durchlaufen werden, vgl. Tabelle 2.

Untersucht wurden 45 GastarbeiterInnen aus Italien, Spanien und Portugal im Erwachsenenalter.<sup>52</sup> Die Aufenthaltsdauer der TeilnehmerInnen reichte von unter einem bis zu über 20 Jahren in Deutschland. Alle hatten vergleichbare Schulbildung und nie einen Deutschkurs besucht (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:65-67).

Stufe	Name	Beispiel
1	Einkonstituentenstufe	<i>schöne haus</i>
2	Mehrkonstituentenstufe	<i>faule deutsche drink kakao</i>
3	ADV-VOR	<i>vielleicht ich bleiben hier</i>
4	PARTIKEL	<i>die schmeißt mi ' schon jetzt (r)aus</i>
5	INVERSION	<i>französisch kann ich auch heute noch</i>
6	ADV-VP	<i>da is immer schwierigkeit</i>
7	V-ENDE	<i>wenn ich zum beispiel italien jetzt gehe</i>

**Tabelle 2:** Erwerbssequenzen in Clahsen & Meisel & Pienemann (1983)

<sup>50</sup> Einfluss auf den Erwerb können neben der Muttersprache auch weitere zuvor gelernte Fremdsprachen haben. Bei den meisten DaF-LernerInnen ist dies heute mindestens Englisch. Dieser Faktor kann in dieser Arbeit nicht diskutiert werden, siehe hierzu z.B. Ortega (2009:48-50).

<sup>51</sup> Im Rahmen einer Querschnittsstudie werden zu nur einem Zeitpunkt Daten verschiedener TeilnehmerInnen erhoben, die anschließend miteinander verglichen werden (Brown 2004:483).

<sup>52</sup> Hier wird nur der Verbstellungserwerb bei Erwachsenen, d.h. nach der Pubertät, untersucht. Für eine Übersicht über den kindlichen L1-/L2- Erwerb der Verbstellung siehe Czinglar (2013:102-105).

In den Äußerungen der LernerInnen auf der Einkonstituentenstufe finden sich keine Verben und somit keine vollständigen Sätze (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:98-101). Diese Stufe wird deshalb im Folgenden außer Acht gelassen. Äußerungen von LernerInnen auf der Mehrkonstituentenstufe bestehen aus mehreren Elementen, die in einer festen Reihenfolge angeordnet sind: NP {Aux/Mod} V (NP) (NP) (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:101-102). Diese Stufe wird im Folgenden als „SVX-Stufe“ bezeichnet. Auf der dritten Stufe, ADV-VOR, werden Adverbien an den Satzanfang gestellt, wodurch ungrammatische V3-Strukturen entstehen (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:128-129). Diese Stufe wird im Folgenden als „AdvSVX-Stufe“ bezeichnet. Auf der vierten Stufe, PARTIKEL, findet sich die zielsprachliche Distanzstellung zusammengesetzter verbaler Elemente (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:136-137). Diese Stufe wird im Folgenden als „Verbklammer-Stufe“ bezeichnet. Auf der fünften Stufe, INVERSION, finden sich Sätze, in denen andere Elemente als das Subjekt vorangestellt sind und das Subjekt hinter dem Verb steht (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:141). Diese Stufe wird in dieser Arbeit als „XVS-Stufe“ bezeichnet. Auf der sechsten Stufe, ADV-VP, treten Adverbiale vor der VP auf (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:151-153). Diese Stufe wird, wie in den meisten Arbeiten zum Erwerb der Verbstellung, nicht weiter beachtet. Auf der letzten Stufe, V-ENDE, finden sich Nebensätze mit zielsprachlicher Verbletzstellung (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:154-155). Zwischen allen Stufen liegt eine implikationelle Relation vor, d.h. die einer Stufe zugehörige Verbstellungsregel kann erst erworben<sup>53</sup> werden, wenn alle vorangegangenen Stufen bereits erreicht sind (Clahsen & Meisel & Pienemann 1983:156).

Seit dem Erscheinen der Studie wurden die Erwerbssequenzen von zahlreichen Arbeiten (mit kleineren Einschränkungen) bestätigt (vgl. Lee 2012a:76; Czinglar 2013:80-81). Einige dieser Arbeiten werden in den nächsten Kapiteln vorgestellt.

---

<sup>53</sup> Die Frage, wann eine Struktur als erworben betrachtet wird, ist nicht trivial. Bei Clahsen & Meisel & Pienemann (1983) wird das Emergenzkriterium verwendet, d.h. eine Struktur gilt als erworben, wenn sie „systematisch und produktiv“ benutzt wird (Baten & Buyl & Lochtman & Van Herreweghe 2015:4-5). In anderen Arbeiten wird oft ein Klauselkriterium in Bezug auf die Korrektheitsrate angesetzt. Die Erwerbskriterien schwanken allerdings stark bezüglich der Höhe der Korrektheitsrate. Während in einigen Arbeiten bereits ab einer Korrektheitsrate von 60% von erworbenen Strukturen gesprochen wird, setzen die meisten Arbeiten hierfür heute Korrektheitsraten von 90% voraus (Czinglar 2013:10).

Für die obigen Erwerbssequenzen wurden Erklärungsansätze entwickelt, von denen hier zwei besonders einflussreiche bzw. plausible Ansätze vorgestellt werden.

Die von Pienemann (1998) dargelegte *Processability Theory* erklärt die Erwerbsreihenfolge auf der Grundlage von allgemeinen Sprachverarbeitungsprinzipien und der *Lexical Functional Grammar* (LFG). Es wird davon ausgegangen, dass die Sprachverarbeitung stufenweise erfolgt, d.h. nacheinander Prozesse auf verschiedenen hierarchischen Ebenen (vom Lemma über die Phrase zum Satz) aktiviert werden (Pienemann 2005:9). Auf der ersten Stufe findet kein Merkmalsabgleich statt; auf der zweiten Stufe erfolgt ein Merkmalsabgleich innerhalb der Phrase, z.B. bei Nomen und Determinierer im Plural, und auf der dritten Stufe findet Merkmalsabgleich zwischen den Phrasen statt, d.h. auf Satzebene, z.B. bei Kongruenz von Subjekt und Verb (SV-Kongruenz) (Pienemann 2005:12). Im Spracherwerb werden diese Stufen nacheinander erworben, wobei auch hier eine implikationelle Erwerbshierarchie vorliegt (Pienemann 2005:13). Der schrittweise Erwerb der Verarbeitungsstufen ist für die Erwerbssequenzen der deutschen Verbstellung verantwortlich: In SVO-Sätzen findet kein Merkmalsabgleich statt; Satzstruktur und grammatische Relationen werden durch die Phrasenstrukturregel  $S \rightarrow NP_{\text{sub}} V (NP_{\text{obj1}}) (NP_{\text{obj2}})$  definiert. Bei der Verbklammer findet ein Merkmalsabgleich innerhalb der Verbalphrase statt. Das Verarbeitungsniveau dieser Stufe ist höher als das der vorangegangenen Stufen. Bei XVS-Strukturen findet der Abgleich des Merkmals SENT MOOD zwischen V und der XP im Vorfeld, d.h. zwischen Phrasen bzw. auf Satzebene, statt. Hier liegt das Verarbeitungsniveau also wiederum höher als bei der vorangegangenen Stufe. Für die V-End-Stufe muss das Nebensatz-spezifische Merkmal ROOT sowie eine Nebensatz-spezifische Phrasenstrukturregel erworben werden, was der höchsten Verarbeitungsstufe entspricht (Pienemann 2005:33-35). Die Zuordnung der Verbstellungs-Erwerbssequenzen zu den Verarbeitungsstufen ist in Tabelle 3 dargestellt.

Stufe	Verbstellungs-Erwerbsstufe	Verarbeitungsprozesse
1	SVX	Kein Merkmalsabgleich
2	AdvSVX	Kein Merkmalsabgleich
3	Verbklammer	Merkmalsabgleich auf Phrasenebene (VP)
4	XVS	Merkmalsabgleich auf Satzebene
5	V-End	Nebensatz-Merkmal

**Tabelle 3:** Erwerbsstufen und Verarbeitungsprozesse in der *Processability Theory*

Da sowohl für XVS-Strukturen als auch für SV-Kongruenz ein Merkmalsabgleich auf Satzebene stattfindet und beide somit erst produziert werden können, wenn ein solcher Verarbeitungsprozess erworben ist, sagt das Modell voraus, dass diese zur gleichen Zeit erworben werden müssten (Pienemann 2005:41).

Ein anderer Erklärungsansatz stammt von Lee (2012a; 2012b). Bei einer Befragung von LernerInnen zu Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Satzstruktur fand sie heraus, dass vor allem die Verbstellung in Nebensätzen Probleme bereitet. Zwar kennen die LernerInnen die Regel, doch es fällt ihnen schwer, diese beim Sprechen anzuwenden. In Nebensätzen stellen sie das Verb häufig unabsichtlich und „automatisch“ an die zweite Stelle. Als Ursache für diese Schwierigkeit nennen sie die oft große Distanz von Subjekt und Verb im Nebensatz (Lee 2012a:80-81). Aufgrund der Tatsache, dass im Deutschen Subjekt und Verb kongruieren müssen, entwickelt die Autorin das Konzept der SV-Verarbeitungseinheit: Zu Verarbeitungszwecken treten Subjekt und Verb präferiert adjazent auf. Bei XVS und V-End entsteht dagegen ein morphosyntaktisches Spannungsfeld, weshalb diese schwerer zu verarbeiten sind (Lee 2012a:81). Da der höhere kognitive Aufwand, den das morphosyntaktische Spannungsfeld fordert, von nicht-fortgeschrittenen LernerInnen nicht erbracht werden kann, entstehen ungewollt SVO-Strukturen (Lee 2012a:81-82). Die Autorin geht davon aus, dass der kognitive Aufwand umso größer ist, je weiter das Verb vom Subjekt entfernt ist. Deshalb ist V-End schwieriger zu erwerben als XVS (Lee 2012a:82). Die LernerInnen beschreiben auch Schwierigkeiten bei der Satzklammer, vor allem bei Perfekt und Passiv, weil das Verb dabei „verändert“ werden muss (Lee 2012b:227). Deswegen postuliert die Autorin zusätzlich eine Finit-Infinit-Verarbeitungseinheit. Diese ist weniger eng als die SV-Verarbeitungseinheit, weil die Form des infiniten Verbs nicht von der Form des finiten Verbs abhängt. Somit ist der kognitive Aufwand hier geringer und kann leichter überwunden werden (Lee 2012b:232). Es ergibt sich eine Hierarchie der Produktionsschwierigkeiten, die sich in der Erwerbssequenz widerspiegelt: SVO < Satzklammer < XVS < V-End (Lee 2012b:233). Weil in Erwerbskontexten von Beginn an für SV-Kongruenz sensibilisiert wird, wird deren Produktion früh automatisiert und die SV-Verarbeitungseinheit aktiviert (Lee 2012a:82). Die Autorin stellt außerdem fest, dass bei XVS- und bei V-End-Sätzen mehr Fehler in der SV-Kongruenz auftreten, als bei SVO-Sätzen (Lee 2012b:233).



## 5.2 Einflussfaktor Muttersprache

In diesem Kapitel werden verschiedene Arbeiten vorgestellt, die einen Einfluss der Muttersprache der LernerInnen auf die Erwerbsreihenfolge feststellen konnten.

Der Einfluss der Muttersprache kann sich in Form von negativem Transfer (u.a. Fehler) oder positivem Transfer (Erleichterungen im Lernprozess) äußern (Ellis 2010:355). Hier wird von Ellis (2010:351) Definition von Transfer ausgegangen:

„Language transfer refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some feature of the target language and any other language that has been previously acquired.“

Transfer und generelle Erwerbsprozesse, wie die oben vorgestellten Erwerbssequenzen „work together in determining the course of interlanguage“ (Ellis 2010:394). Zu entscheiden, ob bestimmte Fehler dem Transfer oder entwicklungsbedingten Faktoren geschuldet sind, stellt oft eine große Schwierigkeit dar (Ellis 2010:393).

Eine Prognose darüber, wann es zu Transfer kommt, macht die im Rahmen der *Processability Theory* aufgestellte *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*. Danach wird nur transferiert, was verarbeitet werden kann (Pienemann 2011:75). Hieraus folgen drei Vorhersagen zu Transfer:<sup>54</sup> (Pienemann 2011:77)

- 1.) Wenn Mutter- und Zielsprache eine gleiche Struktur aufweisen, wird diese spät erworben, wenn sie auf einer hohen Verarbeitungsstufe liegt.
- 2.) Wenn eine Struktur in beiden Sprachen vorkommt, wird sie effektiver erworben, sobald die entsprechende Verarbeitungsstufe erreicht ist.
- 3.) Wenn beide Sprachen unterschiedliche Strukturen aufweisen, kann die zielsprachliche Struktur früh produziert werden, wenn sie auf einer niedrigen Verarbeitungsstufe liegt.

Eine Studie, die einen Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb feststellt, stammt von Vainikka & Young-Scholten (1994). Sie untersuchen mündliche Daten von elf türkischen und sechs koreanischen LernerInnen in einem natürlichen Erwerbskontext (ohne Deutschunterricht)<sup>55</sup> (Vainikka & Young-Scholten 1994:271-272). Türkisch und Koreanisch sind SOV-Sprachen, wobei Koreanisch keine, Türkisch aber SV-Kongruenz hat (Vainikka & Young-Scholten 1994:268-

---

<sup>54</sup> Laut diesen gibt es nur positiven, aber keinen negativen Transfer.

<sup>55</sup> Alter, Aufenthaltsdauer in Deutschland und Schuldbildung der LernerInnen sind vergleichbar mit der Gruppe in Clahsen & Meisel & Pienemann (1983).

271). Bei den wenigsten fortgeschrittenen LernerInnen finden sie SOV-Strukturen ohne SV-Kongruenz wie in (69) (Vainikka & Young-Scholten 1994:274).

(69) Er mit Schnee spielen.

Die Autorinnen gehen davon aus, dass bei diesen Sätzen ein Transfer aus der jeweiligen SOV-Muttersprache stattgefunden hat. Sie vermuten, dass die SVO-Basisvarietät bei Clahsen & Meisel & Pienemann (1983) der romanischen SVO-Muttersprachen der LernerInnen geschuldet war. Nur die fortgeschrittensten der türkischen und koreanischen LernerInnen bildeten konsequent SVO-Sätze mit SV-Kongruenz (Vainikka & Young-Scholten 1994:285). Ihre Ergebnisse sprechen sowohl gegen die Universalität der ersten Stufe von Clahsen & Meisel & Pienemanns (1983) Erwerbssequenzen (SVO), als auch gegen die *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*, nach der nicht zielsprachige Strukturen wie in (69) nicht verarbeitet werden können.<sup>56</sup> Lee (2012a:82) hält kongruenzlose OV-Strukturen für die am einfachsten zu verarbeitenden und eine SOV-Basisvarietät ohne Kongruenz durch Transfer muttersprachlicher Strukturen daher für plausibel.

Transfer beim Erwerb der Satzklammer hat Haberzettl (1999) beobachtet. Sie untersucht den Erwerb der Verbstellung bei einem russischen und zwei türkischen Kindern im Grundschulalter, die erst ab Schuleintritt und auch hauptsächlich in der Schule Kontakt zum Deutschen haben.<sup>57</sup> (Haberzettl 1999:160-162) Das Russische lässt viel Variation bei der Wortstellung zu; die unmarkierteste Wortstellung ist jedoch SVO (Haberzettl 1999:164). Das russische Mädchen produziert ab Erwerbsbeginn SVO-Strukturen. Die weiteren Verbstellungsregeln erwirbt sie eher langsam, die Verbkammer z.B. erst nach 10 Monaten (Haberzettl 1999:160-162). Die türkischen Kinder starten mit SOV-Sätzen, erwerben aber deutlich schneller als das russische Mädchen die V2-Position und die anderen Verbstellungsregeln. Dabei bauen sie „unnötige Satzklammern“, vgl. (70) (Haberzettl 1999:162-163).

(70) Das Kind ist Auto spiele.

---

<sup>56</sup> Pienemann (2011:76-77) geht davon aus, dass eine solche Art von Transfer nicht möglich ist. Für die Nutzung des muttersprachlichen Verarbeitungsapparats bei der Produktion von fremdsprachlichen Äußerungen müssten als erster Verarbeitungsschritt kategoriale Merkmale abgerufen werden. Da solche in frühen Erwerbsstadien noch nicht vollständig erworben sind, kann die Verarbeitung nicht weiter durchgeführt werden.

<sup>57</sup> Zwar geht es hier nicht um den Verbstellungserwerb bei Erwachsenen, sondern bei Kindern, aber da diese die beschriebenen Erwerbssequenzen durchlaufen, wird die Studie hier aufgenommen.

Auf dieser Grundlage stellt die Autorin die Hypothese auf, dass die türkischen Kinder die SOV-Stellung ihrer Muttersprache transferieren, wovon sie beim Erwerb der Verbkammer profitieren, der bei ihnen schneller verläuft als bei dem russischen Mädchen, welches ihnen in anderen Bereichen im Erwerb voraus ist (Haberzettl 1999:164). Laut Pienemann (2010:80-81) bestätigt diese Studie die zweite Vorhersage der *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*: Sobald die Stufe erreicht ist, auf der die Verbkammer verarbeitet werden kann, wird sie schneller erworben, wenn es in der Muttersprache eine vergleichbare Struktur gibt.

Håkansson & Pienemann & Sahyeli (2002) untersuchen den Einfluss der Muttersprache beim Erwerb von XVS-Strukturen. Sie analysieren Interviews mit je zehn SchülerInnen im Alter von 13 bzw. 14 Jahren im ersten bzw. zweiten Lernjahr. Da diese vorher mit dem Englischunterricht begonnen haben, ist Deutsch ihre zweite Fremdsprache (Håkansson & Pienemann & Sahyeli 2002:255). Schwedisch und Deutsch teilen die V2-Eigenschaft in Hauptsätzen, sodass beide Sprachen SVX und XVS-Strukturen aufweisen (Håkansson & Pienemann & Sahyeli 2002:251-252). In ihren Daten finden die AutorInnen bei beiden Lerngruppen viele SVX-Sätze, bei einigen SchülerInnen AdvSVX-Sätze und nur sehr wenige XVS-Sätze (insgesamt zehn Sätze von vier LernerInnen im zweiten Jahr). Alle SchülerInnen bestätigen die Erwerbsreihenfolge  $SVX > AdvSVX > XVS$  (Håkansson & Pienemann & Sahyeli 2002:256-257). Die AutorInnen gehen deshalb davon aus, dass die schwedischen XVS-Strukturen nicht ins Deutsche transferiert werden (Håkansson & Pienemann & Sahyeli 2002:257-258). Sie gehen außerdem davon aus, dass es sich nicht um Transfer aus dem Englischen handeln kann, weil sechs LernerInnen AdvSVX nicht erworben haben, obwohl auch diese Struktur aus dem Englischen transferiert werden müsste (Håkansson & Pienemann & Sahyeli 2002:269).<sup>58</sup> Laut Pienemann (2011:78-79) wird dadurch die erste Vorhersage der *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* bestätigt: Obwohl es in beiden Sprachen XVS-Strukturen gibt, werden diese zu diesem frühen Erwerbszeitpunkt nicht transferiert, weil sie noch nicht verarbeitet werden können.

Bohnacker (2006) dagegen findet XVS-Transfer bei schwedischen LernerInnen, die vorher kein Englisch gelernt haben. Da heute in Schweden alle Englisch lernen,

---

<sup>58</sup> Sie gehen davon aus, dass bei Transfer alle Strukturen der Sprache transferiert werden, weil es bislang keine Hypothese gibt, wieso sprachliche Strukturen nur teilweise transferiert werden sollten.

sind solche ProbandInnen sehr schwer zu finden. Die Autorin konnte jedoch sechs 60-jährige LernerInnen, die in einem Gemeindezentrum einen Deutschkurs besuchten, ausfindig machen. Drei dieser LernerInnen hatten Englisch gelernt, drei der LernerInnen hatten dagegen keine Englischkenntnisse (Bohnacker 2006:456). Die Daten stammen von Aufnahmen der LernerInnen nach vier und nach neun Monaten Deutschunterricht (Bohnacker 2006:457-459). Bei allen LernerInnen ist SVX die am häufigsten verwendete Satzstruktur. In den restlichen Sätzen verwendeten die LernerInnen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernten, zu beiden Aufnahmezeitpunkten zu etwa 56% XVS- und zu etwa 42% V3-Strukturen. Die Gruppe, die Deutsch als erste Fremdsprache lernte, verwendete dagegen überhaupt keine V3-, sondern nur zielsprachliche XVS-Strukturen (Bohnacker 2006:461-466). Die Verbklammer schienen alle LernerInnen zu keinem der beiden Zeitpunkte erworben zu haben; die Korrektheitsrate steigt allerdings von 12,5% auf 70,5% (Bohnacker 2006:474-477). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass der Erwerb von XVS für schwedische LernerInnen durch Transfer der gleichen Struktur in ihrer Muttersprache vergleichsweise leicht ist und diese Struktur sogar vor der Verbklammer erworben werden kann. Allerdings scheint der positive Transfer durch den vorherigen Erwerb des Englischen gehemmt zu werden (Bohnacker 2006:477-478). Dieses Ergebnis widerspricht der universalen Erwerbsreihenfolge und der *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*.

Zusammengenommen zeigen diese Studien, dass der Einfluss der Muttersprache die Erwerbsreihenfolge nicht komplett außer Kraft setzen kann. Abhängig von ihrer Muttersprache können LernerInnen jedoch mit unterschiedlichen Basisvarietäten in den Erwerb starten, einzelne Verbstellungsregeln schneller erwerben oder eine Erwerbsstufe noch vor der Stufe, die laut universaler Erwerbsreihenfolge früher erreicht werden sollte, erklimmen. Dies spricht gegen eine strenge Implikationalität der Erwerbsstufen und die *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis*.

### **5.3 Einflussfaktor Unterricht**

Neben LernerInnen, die Deutsch in einem natürlichen Erwerbskontext, d.h. im Zielland und ohne Unterricht, erwerben, gibt es auch LernerInnen, die das Deutsche in einem gesteuerten Erwerbskontext, d.h. im Fremdsprachenunterricht erwerben. In diesem Kapitel wird vorgestellt, wie der Erwerb der deutschen Satzstruktur in einem solchen Kontext verläuft und welchen Einfluss der Unterricht haben kann.

Die mit der *Processability Theory* zusammenhängende *Teachability Hypothesis* sagt über den Einfluss des Unterrichts: „[A] structure can only be learned under instruction if the learner's interlanguage has already reached a stage one step prior to the acquisition of the structure to be taught“.<sup>59</sup> (Pienemann 1984:186)

Ellis (1989) untersucht den Erwerb von 39 LernerInnen im durchschnittlichen Alter von 21 Jahren mit unterschiedlichen Muttersprachen, die in fünf verschiedenen Gruppen ein Jahr lang einen AnfängerInnen-Deutschkurs in London besuchen (Ellis 1989:312-313). Vier Gruppen benutzten das gleiche, eine Gruppe ein anderes Lehrbuch. Es lag kein Schwerpunkt auf den Verbstellungsregeln, doch sie wurden alle im Unterricht vermittelt. Bei allen Gruppen entsprach die Reihenfolge, in der die Regeln eingeführt werden (XVS > Verbklammer > V-End) nicht der bekannten Erwerbsreihenfolge. Die Menge der für die Regeln verwendeten Zeit entsprach nicht ihrem Schwierigkeitsgrad.<sup>60</sup> (Ellis 1989:313-314) Für die Untersuchung wurden mündliche Daten in Form von Bildbeschreibungen und Geschichtenerzählungen erhoben (Ellis 1989:315). Es zeigte sich, dass alle LernerInnen (mit einer Ausnahme) die Verbstellungsregeln in der bekannten Erwerbsreihenfolge erwarben (Ellis 1989:317-318). Unterschiede im Unterricht der verschiedenen Gruppen äußerten sich nicht in unterschiedlichen Erwerbsergebnissen (Ellis 1989:319-321).<sup>61</sup> Der Autor kommt zu dem Schluss, dass im gesteuerten Erwerb die gleichen Erwerbssequenzen durchlaufen werden wie im ungesteuerten Erwerb, unabhängig davon, in welcher Reihenfolge die Verbstellungsregeln unterrichtet werden und wie viel Zeit den einzelnen Regeln gewidmet wird. Diese Studie suggeriert, dass Unterricht keinen Einfluss auf den Erwerb hat und die Erwerbssequenzen unabhängig vom Input durchlaufen werden. Da die LernerInnen die Erwerbssequenzen aber schneller durchliefen als die TeilnehmerInnen der ZISA-Studie, kann Unterricht ggf. zu einer Beschleunigung des Erwerbsprozesses führen (Ellis 1989:321-322).

---

<sup>59</sup> Keßler & Liebner & Mansouri(2011:149) erwähnen in diesem Zusammenhang das Problem, dass die meisten Lehrbücher die Erwerbssequenzen nicht widerspiegeln.

<sup>60</sup> In zwei Gruppen wurde am meisten Zeit für V-End, dann für die Verbklammer und am wenigsten für XVS verwendet; in den drei anderen Gruppen am meisten Zeit für die Verbklammer, dann für V-End und dann für XVS.

<sup>61</sup> Eine Gruppe fiel aus dem Rahmen und konnte die Erwerbsreihenfolge nicht bestätigen. Bei diesen LernerInnen wiesen V-End-Sätze eine höhere Korrektheitsrate auf als XVS-Sätze. Dies ist nicht auf die Art des Unterrichts zurückzuführen und der Autor kann es sich nicht erklären (Ellis 1989:321).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Diehl & Christen & Leuenberger (2000), die im Rahmen des DiGS-Projekts im Laufe von zwei Schuljahren jeweils acht Aufsätze von je 20 SchülerInnen der Jahrgangsstufen vier bis zwölf an Genfer Schulen schreiben ließen. Für die Untersuchung wurden nur frankophone SchülerInnen ausgewählt, die keinen regelmäßigen außerschulischen Kontakt zum Deutschen hatten (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:5-6). In der französisch-schweizerischen Grundschule (bis einschließlich sechste Klasse) findet kein expliziter DaF-Grammatikunterricht statt. Im Input finden sich vor allem SVX-Strukturen (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:73-74). Die LernerInnen verwendeten ab Beginn mit über 90% Korrektheit SVX-Strukturen (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:74). SchülerInnen einer vierten Klasse zeigen außerdem zu 90% korrekte XVS-Strukturen, deren Korrektheit aber über die Zeit stark abnimmt. Die Autorinnen vermuten, dass hier in der vierten Klasse expliziter Unterricht zu XVS-Strukturen stattgefunden hat. Die abnehmende Korrektheit dieser Strukturen zeigt jedoch, „dass das Inversionstraining in der Primarschule an der natürlichen Erwerbsfolge auf lange Sicht nichts zu ändern vermochte“ (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:79). In der französisch-schweizerischen Mittelstufe (Klasse sieben bis neun) erfolgt schließlich expliziter DaF-Grammatikunterricht. Zuerst wird die Verbklammer, dann XVS-Strukturen und schließlich Nebensätze eingeführt (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:85-86). Die Korrektheit der Verbklammer nahm von Jahrgang sieben bis neun stetig zu (von 66% zu 95%). Nebensätze wurden in Klasse 8 zu 73% und in Klasse 9 zu 84% korrekt produziert. XVS-Strukturen wiesen die niedrigste Korrektheit auf: von 37% in Klasse 7 und 41% in Klasse 8 zu 73% in Klasse 9 (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:87). Hier zeigte sich also eine von der bekannten Erwerbsreihenfolge abweichende Erwerbssequenz: Verbklammer > V-End > XVS (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:96). Diese Erwerbsreihenfolge weicht außerdem von der Reihenfolge der Einführung der Verbstellungsregeln ab. XVS-Strukturen wurden trotz der Vermittlung im Unterricht nicht erworben. Die Autorinnen schlussfolgern daher: „Der Erwerb der Satzmodelle ist offensichtlich nur bedingt steuerbar. [...] Erklärungshilfen und Übungsgelegenheiten [...] sind offensichtlich von geringerem Nutzen, als in der Fremdsprachendidaktik gemeinhin angenommen wird.“ (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:98) Die Daten der OberstufenschülerInnen (Jahrgänge zehn bis zwölf) bestätigen noch einmal die

Erwerbsreihenfolge Verbklammer > V-End > XVS, die sich bereits in der Mittelstufe gezeigt hat (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:107). Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass SVX in der Grundschule sowie Verbklammer und Nebensatz in der Mittelschule lehr- und lernbar sind (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:109). Aber „[e]indeutig nicht lehr- und lernbar ist die Inversion in Deklarativa, wenn sie entgegengesetzt zur natürlichen Erwerbsfolge [hier: V-End > XVS] instruiert wird. [...] Es zeigt sich, dass sich die Lernenden das im Unterricht vermittelte Regelwissen wenn überhaupt, dann nur in beschränktem Ausmass zunutze machen können.“ (Diehl & Christen & Leuenberger 2000:110)

Einen anderen Ansatz verfolgt Winkler (2011), die im Rahmen einer Interventionsstudie versucht, gezielten Einfluss auf den Erwerb der Verbstellungsregeln zu nehmen. Sie unterrichtet ein Semester lang an einer italienischen Universität zwei AnfängerInnen-Gruppen, von denen eine (die Kontrollgruppe) wie üblich zu Beginn nur mit SVX- und nach 40 Unterrichtsstunden dann mit Verbklammer-Strukturen konfrontiert wird. Die Testgruppe wird von Anfang an hauptsächlich mit Verbklammer-Strukturen konfrontiert. SVX-Strukturen werden erst nach 50 Unterrichtsstunden explizit thematisiert (Winkler 2011:200). Vor Beginn des Kurses bildeten LernerInnen beider Gruppen in Satzpuzzletests (mit Übersetzungen zu den noch unbekannten deutschen Wörtern) SVX-Strukturen (Winkler 2011:203-204). Die Kontrollgruppe produzierte in den ersten Wochen dem Input ihres Unterrichts entsprechend in Satzpuzzletests zu 100% SVX-Strukturen, auch bei Sätzen mit Modalverben und Infinitiven, vgl. (71) (Winkler 2011:202-204).

(71) Das Mädchen will gehen ins Kino.

Die Testgruppe bildete nach den ersten Unterrichtsstunden zu 98,8% Verbklammer-Strukturen mit Modalverben, welche im Unterricht eingeführt waren, und übertrugen die Struktur zu 77,8% korrekt auf noch nicht eingeführte Strukturen mit Auxiliaren. Dies behielten sie (relativ) konstant bei, auch nachdem SVX-Strukturen im Unterricht thematisiert wurden. Die Kontrollgruppe hatte auch nach Einführung der Verbklammer im Unterricht Probleme, solche Strukturen zu reproduzieren: Im Satzpuzzletest nach der 50. Unterrichtsstunde bildeten sie nur zu 65,2% Verbklammer-Strukturen mit im Unterricht eingeführten Modalverben und übertrugen die Struktur nur begrenzt auf Verbklammern mit Auxiliaren, die noch

nicht eingeführt waren (Korrektheit 41,7%) (Winkler 2011:203-204). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die Testgruppe Verbkammer-Strukturen erfolgreicher erwarb als die Kontrollgruppe (Winkler 2011:205-206). Obwohl die LernerInnen beider Gruppen zu Beginn eine SVO-Hypothese für das Deutsche hatten, konnten die LernerInnen der Testgruppe dank des frühen Verbkammer-Inputs schnell und effektiv diese Hypothese hinter sich lassen, während die Testgruppe, die zu Beginn nur mit SVX-Strukturen konfrontiert war, Schwierigkeiten hatte, nach Einführung von Verbkammer-Strukturen die SVO-Hypothese hinter sich zu lassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Regel auch in gesteuerten Erwerbskontexten die gleiche Erwerbsreihenfolge durchlaufen wird wie im ungesteuerten Erwerb. Explizite Regelvermittlung und -übung haben keinen nachhaltigen Einfluss, wenn sie zur falschen Zeit erfolgen. Abhängig vom Erwerbsstand der LernerInnen kann eine gezielte Vermittlung der als nächstes zu erwerbenden Regel aber ggf. einen positiven Einfluss auf den Erwerb nehmen. Diese Beobachtung ist im Einklang mit der *Teachability Hypothesis*.

## **5.4 Erwerb von Form und Funktion des Vorfelds**

Beim Erwerb von XVS-Strukturen geht es vor allem um den Erwerb von verschiedenen Möglichkeiten, das Vorfeld zu besetzen. Die wenigen zu diesem Thema vorliegenden Arbeiten werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Walter & Doolittle (2012) untersuchen die Vorfeldbesetzungen in Texten amerikanischer LernerInnen in den ersten beiden Jahren eines universitären Deutschkurses. Ausgewertet wurden die Texte der Semester zwei bis vier. Die AutorInnen stellen fest, dass in diesem Zeitraum die Zahl der Wortstellungsfehler<sup>62</sup> insgesamt sank. Der Anteil der Vorfeldfehler innerhalb dieser Stellungsfehler sank vom zweiten auf das dritte Semester von 35% auf 29%; im vierten Semester dagegen stieg er wieder auf 37% an. Den Anstieg erklären die AutorInnen mit der Zunahme komplexerer Strukturen, d.h. vor allem steigender Länge der Konstituenten im Vorfeld: Während der drei untersuchten Semester stieg die durchschnittliche Zahl der Token<sup>63</sup> im Vorfeld von 2,48 auf 3,67 (Walter &

---

<sup>62</sup> Leider ist nicht klar, ob dies nur Verbstellungs- oder auch andere Wortstellungsfehler sind.

<sup>63</sup> Token kann hier in etwa als „Wort“ verstanden werden, wobei durch technische Schwierigkeiten bei der automatischen Tokenisierung auch Token vorliegen, die allgemeinen Wort-Definitionen nicht entsprechen (Walter & Doolittle 2012:7).



Doolittle 2012:7). In allen drei Semestern waren Vorfeldbesetzungen durch ein Token am häufigsten und Besetzungen durch zwei Token am zweithäufigsten. Beides wurde allerdings im Laufe der Zeit weniger, während Vorfeldbesetzungen durch drei oder mehr Token häufiger wurden (Walter & Doolittle 2012:7-8). Insgesamt waren die meisten Vorfelder durch Subjekte besetzt (zwischen 50 und 75%). Die restlichen Vorfeldbesetzungen bestanden hauptsächlich aus Adverbialen (Walter & Doolittle 2012:8-9). Die AutorInnen beobachteten keinen Anstieg der Varianz der syntaktischen Funktionen (Walter & Doolittle 2012:10).

Die Art der Vorfeldbesetzungen wurde von Bohnacker (2006) (Studie mit schwedischen 60-jährigen LernerInnen; siehe Kapitel 5.2) näher untersucht. In zielsprachlichen XVS-Sätzen findet sie zu 90% Supplemente und zu 10% Komplemente. Erstere bestehen zu 72% aus temporalen Adverbien (hiervon 59% *dann*), zu 20% aus lokalen Adverbien (hiervon 58% *da*) und zu 8% aus anderen Elementen, meist *so*. Unter den temporalen Adverbialen finden sich viele unterschiedliche NPs und PPs wie *dieses Jahr*, *am Abend* oder *in Schweden*. Steht ein Komplement im Vorfeld, ist es in den meisten Fällen das Objektpronomen *das* (Bohnacker 2006:468-469). Bei den nicht-zielsprachlichen V3-Sätzen liegt meist ein Adverbial gemeinsam mit einem Subjekt vor. Die Adverbiale der V3-Sätze sind vergleichbar mit denen in XVS-Sätzen (Bohnacker 2006:470-471). Die Daten zeigen ein breites Spektrum an lexikalischen Elementen, aber in Bezug auf syntaktische Kategorien dominieren temporale und lokale Adverbien sowie das Objektpronomen *das*.

Eine andere Herangehensweise haben Bohnacker & Rosén (2008). Sie vergleichen die Vorfeldbesetzungen in muttersprachlichen Texten deutscher und schwedischer junger Erwachsener und diese anschließend mit Texten gleichaltriger schwedischer Deutsch-LernerInnen. Beim Vergleich der muttersprachlichen Texte stellen sie Unterschiede bei den Vorfeldbesetzungen fest: Im Schwedischen stehen insgesamt häufiger als im Deutschen Subjekte, auch expletive Subjekte, *så* ‚so‘ und das Objektpronomen *det* ‚das‘ im Vorfeld. Die deutschen Vorfeldbesetzungen bestehen dagegen häufiger als im Schwedischen aus Objekten, Adverbialen, die nicht temporal oder lokal sind, und aus pronominalen Adverbien wie *dazu/damit/davon* (Bohnacker & Rosén 2008:517-522). Die Analyse der LernerInnen-Texte zeigte, dass die Vorfelder häufig so besetzt wurden, wie es im Schwedischen üblich ist:

Selbst bei den fortgeschrittensten LernerInnen sind Subjekt-Vorfelder häufiger als im Deutschen. Objekt-Vorfelder waren selten und bestanden meistens aus dem Objektpronomen *das*. Unter den Adjunkten befanden sich hauptsächlich temporale und lokale Adverbien, andere Adverbiale aber nur selten (Bohnacker & Rosén 2008:526-527). Die für das deutsche Vorfeld typischen pronominalen Adverbien kommen maximal zu 1% vor (Bohnacker & Rosén 2008:531). Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass die informationsstrukturelle Besetzung des Vorfelds den schwedischen LernerInnen bis ins hohe Niveau Schwierigkeiten bereitet (Bohnacker & Rosén 2008:533-534).

Haukås & Hoheisel (2013a) vergleichen argumentative Texte zum Thema Klimawandel von je 20 18-jährigen deutschen und norwegischen SchülerInnen und neun norwegischen Studentinnen in der ersten Woche ihres Deutschstudiums. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 zusammengefasst (nach Haukås & Hoheisel 2013a:33).

<b>VF</b>	<b>L1 N</b>	<b>L2 D</b>	<b>L1 D</b>	<b>Adverbiale</b>	<b>L1 N</b>	<b>L2 D</b>	<b>L1 D</b>
<b>Subjekt</b>	61,5%	57,6%	54%	<b>Temporal</b>	8,5%	4,2%	5,6%
<b>Expletiv</b>	13,5%	9,4%	6,2%	<b>Lokal</b>	2,5%	4,7%	3,9%
<b>Adv.</b>	23,6%	31,9%	38,8%	<b>Kontextverkn.</b>	3%	11%	11,5%
<b>Objekt</b>	1,4%	1%	1%	<b>Satzadv.</b>	1,4%	2,1%	1,7%
				<b>Sonstige</b>	8,4%	9,9%	16,2%

**Tabelle 4:** Deutsche/Norwegische Vorfeldbesetzungen in Haukås & Hoheisel (2013a)

Anders als bei Bohnacker & Rosén (2008) entsprechen die Vorfeldbesetzungen bei den norwegischen LernerInnen-Texten nicht denen der norwegischen Texte. Stattdessen scheinen sie (mit kleineren Ausnahmen) „eine Zwischenstufe zwischen den beiden Sprachen einzunehmen.“ (Haukås & Hoheisel 2013a:34)

Haukås & Hoheisel (2013b) beschreiben eine Interventionsstudie zum Erwerb von Vorfeldbesetzungen und Textstrukturierung mit den gleichen norwegischen LernerInnen. Die LernerInnen-Texte aus Haukås & Hoheisel (2013a) dienen dabei als Prätest. Während des Kurses gab es eine zehnstündige Unterrichtseinheit zu Textlinguistik und Textverknüpfung durch Vorfeldbesetzungen.<sup>64</sup> Direkt danach wurden argumentative Texte zum Thema Videospiele und Gewalt geschrieben (Posttest). Sechs Wochen später wurden noch einmal vergleichbare argumentative Texte verfasst (*Follow-up-Test*) (Haukås & Hoheisel 2013b:83). Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 zusammengefasst (nach Haukås & Hoheisel 2013b:87).

<sup>64</sup> Für die genaue Durchführung der Unterrichtseinheit siehe Haukås & Hoheisel (2013b:84-86).

	<b>Prä-Test</b>	<b>Post-Test</b>	<b>Follow-up-Test</b>	<b>Adverbiale</b>	<b>Prä-Test</b>	<b>Post-Test</b>	<b>Follow-up-Test</b>
<b>Subjekt</b>	57,6%	51,4%	59%	<b>Temporal</b>	4,2%	10%	5,2%
<b>Expletiv</b>	9,4%	4,3%	0%	<b>Lokal</b>	4,7%	3,6%	3%
<b>Adv.</b>	31,9%	44,2%	38,6%	<b>Kontextverkn.</b>	11%	15,7%	16,3%
<b>Objekt</b>	1%	2,1%	2,2%	<b>Satzadv.</b>	2,1%	5,7%	2,2%
				<b>Sonstige</b>	9,9%	7,1%	11,9%

**Tabelle 5:** Vorfeldbesetzung vor und nach Vermittlung in Haukås & Hoheisel (2013b)

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die norwegischen LernerInnen nach der Unterrichtseinheit mit ihren Vorfeldbesetzungen stärker an die zielsprachlichen Texte angenähert hatten. Die Autorinnen schließen daraus, dass die gezielte Vermittlung von Besetzung und Funktion des Vorfelds erfolgreich war. Wie die Ergebnisse des *Follow-up*-Tests zeigen, schienen sich längerfristig nur die größten Unterschiede des Norwegischen und Deutschen in den Köpfen der LernerInnen festgesetzt zu haben: der seltene Gebrauch von Expletiva, was sich längerfristig in einer Vermeidungsstrategie widerspiegelt, sowie der häufigere Gebrauch von kontextverknüpfenden Adverbialen (Haukås & Hoheisel 2013b:87-88).

Zusammengenommen zeigen die Studien, dass der Erwerb von zielsprachlichen XVS-Strukturen ein langer Weg ist. Im Laufe des Erwerbs müssen die LernerInnen mit komplexer werdenden Vorfeldbesetzungen umgehen. Außerdem ist die informationsstrukturelle Besetzung des Vorfelds nicht trivial, was trotz strukturell richtiger XVS-Strukturen zu im textuellen Kontext inadäquaten Sätzen führen kann. Bis ins hohe Niveau scheint die Informationsstruktur der Muttersprache einen Einfluss auf die Vorfeldbesetzungen im Deutschen als Fremdsprache zu haben.

## 5.5 Erwerb der Verbstellung durch japanische LernerInnen

Bislang liegen nicht viele Untersuchungen zum Erwerb der deutschen Verbstellung durch japanische LernerInnen vor. Die Arbeiten von Hoshii (2010) und Lipsky (2009; 2010) beschäftigen sich mit dem gesteuerten Erwerb des Deutschen an japanischen Universitäten.<sup>65</sup>

Hoshii (2010) untersucht Texte zweier Lerngruppen mit jeweils 21 LernerInnen, die im Laufe eines zweijährigen universitären Deutschkurses entstanden sind. Bei den Texten 1, 2, 3 und 5 handelt es sich um Semesterabschlussprüfungen, in denen ein Tagesablauf beschrieben (1), zu einer Party eingeladen (2), ein Brief mit

<sup>65</sup> Da in Japan alle in der Schule Englisch lernen, ist Deutsch für die StudentInnen nicht die erste Fremdsprache. Es ist zu erwarten, dass sie zu Beginn des Studiums keine Deutschkenntnisse haben.

Ratschlägen verfasst (3) und die Meinung zu einem Thema ausgedrückt (5) wurden. Text 4 (Beschreibung der Kindheit) entstand als Hausaufgabe in nur einer der beiden Gruppen (Hoshii 2010:52). Die Korrektheit der Satzstrukturen ist für beide Gruppen gemeinsam in Tabelle 6 zusammengefasst, vgl. Hoshii (2010:55-56).

Text	SVX	Verbkammer	XVS	V-End <sup>66</sup>
(1) Tagesablauf	94,7%	81,65%	92,95%	--
(2) Einladung	94,45%	88,3%	84,65%	--
(3) Ratschläge	97,2%	91,4%	74,55%	75%
(4) Kindheit	93,8%	90,7%	66,7%	78,3%
(5) Meinung	90,35%	91,1%	71,8%	82,6%

Tabelle 6: Vorfeldbesetzungen japanischer LernerInnen in Hoshii (2010)

Die Ergebnisse zeigen, dass diese japanischen LernerInnen von Anfang an SVX-Strukturen und spätestens ab dem dritten Semester auch die Verbkammer sehr gut beherrschten. Auch die V-End-Stellung in Nebensätzen wird ab dem Semester, in dem sie vermittelt wurden, recht erfolgreich produziert. Die Autorin vermutet, dass die V-End-Stellung in Nebensätzen für japanische LernerInnen aufgrund von Transfer aus ihrer Muttersprache vergleichsweise leicht zu erwerben ist (Hoshii 2010:66). Erstaunlich ist das Ergebnis in Bezug auf XVS-Strukturen. Während diese im ersten Semester zu über 90% korrekt realisiert werden, nimmt die Korrektheitsrate dieser Strukturen im Laufe der zwei Jahre ab (Hoshii 2010:56). Die Autorin untersucht deswegen die Art der Vorfeldbesetzungen in den verschiedenen Texten. Dabei stellt sie fest, dass im ersten Semester 100% der Vorfeldbesetzungen Adverbien sind. Im Laufe der Zeit zeigen die Texte mehr Variation bei der Vorfeldbesetzung, sodass im dritten Semester nur noch 50% und im vierten Semester 60,8% der Vorfeldbesetzungen aus Adverbien bestehen. Dies bedeutet, dass im Laufe der vier Semester der syntaktische Kontext der XVS-Struktur komplexer wird (Hoshii 2010:58-59). Die Autorin vermutet, dass am Anfang die XVS-Strukturen als *Chunks*, d.h. feste, unanalysierte Wortketten, gelernt und in den Texten reproduziert werden.<sup>67</sup> Später ist die Textproduktion dagegen freier und daher stärker fehlerbehaftet (Hoshii 2010:62).

Lipsky (2009) untersucht Satzpuzzletests von japanischen DaF-LernerInnen im zweiten und Texte von LernerInnen im dritten und vierten Jahr. Bei dem Satzpuzzletest mussten die 77 teilnehmenden StudentInnen vorgegebene

<sup>66</sup> Nebensätze wurden erst im dritten Semester eingeführt und kommen deshalb in den Texten der ersten beiden Semester nicht vor.

<sup>67</sup> Für die Rolle von *Chunks* im Fremdspracherwerb siehe Ellis (1996; 2003).

Satzbestandteile in die richtige Reihenfolge bringen. Dabei waren für jeden Satz der Kontext sowie das erste Element des Satzes bzw. bei koordinierten Sätzen der erste Satz und die Konjunktion vorgegeben. Die Fehlerraten für die jeweiligen obligatorischen Kontexte<sup>68</sup> fasst Tabelle 7 zusammen (nach Lipsky 2009:8).

Art des Fehlers	Häufigkeit	Belege/obligatorische Kontexte <sup>69</sup>
Verbkammer	0,43%	1 in 231 Sätzen mit Verbkammer
V-End im Hauptsatz	1,14%	7 in 616 Hauptsätzen
V3/V4 im Hauptsatz	10,71%	66 in 616 Hauptsätzen
V1 nach Konjunktion	18,61%	43 in 231 Sätzen mit Konjunktion
Kein V-End im Nebensatz	21,43%	33 in 154 Nebensätzen

Tabelle 7: Satzpuzzletest-Fehler japanischer LernerInnen in Lipsky (2009)

Die Verbkammer wird meist zielsprachlich realisiert. V-End-Stellung in Hauptsätzen tritt nur selten auf. Häufig sind dagegen V3- bzw. V4-Sätze bei vorangestellten Adverbialen und Nebensätzen, vgl. (72) a. bis c. und (73) (Lipsky 2009:11).

- (72) a. Jetzt es gibt ...  
b. Jetzt in Deutschland gibt es ...  
c. Jetzt auch in Deutschland es gibt ...
- (73) Wenn du willst, ich helfe dir.

Der zweithäufigste Fehlertyp sind Sätze, in denen die Hauptsatzkonjunktion als Vorfeldbesetzung interpretiert wurde, vgl. (74) a. bis c. (Lipsky 2009:12).

- (74) a. ... oder spiele ich Tennis.  
b. Aber muss ich ... bleiben.  
c. ... und besuche ich ...

Am häufigsten treten V-End-Fehler in Nebensätzen auf. Für alle Regeln nimmt die Fehlerhäufigkeit bei längeren und koordinierten Sätzen zu (Lipsky 2009:13-14).

Des Weiteren analysiert die Autorin 26 Hausaufgabentexte zum Thema „Höflichkeit“ von LernerInnen im dritten Lernjahr und 27 Prüfungstexte, in denen Fragen zu Lesetexten beantwortet werden sollten, von LernerInnen im dritten und vierten Lernjahr. Die Fehlerraten der verschiedenen Verbstellungsregeln im

<sup>68</sup> Ein obligatorischer Kontext ist ein Satz, der eine bestimmte Verbstellung erfordert, z.B. stellt ein deutscher Aussagesatz einen obligatorischen Kontext für V2 dar.

<sup>69</sup> Die Zahl der obligatorischen Kontexte ergibt sich aus der Zahl der zu bildenden Sätze, die einen solchen beinhalten, multipliziert mit der Zahl der TeilnehmerInnen.

Vergleich zur Gesamtfehlerzahl<sup>70</sup> sind in Tabelle 8 zusammengefasst (nach Lipsky 2009:15).

	Fehler in HA-Texten	Fehler in Prüfungstexten
<b>Kein SVO im Hauptsatz</b>	10,8% (4 von 37 Fehlern)	8,3% (3 von 36 Fehlern)
<b>V1 nach Konjunktion</b>	8,1% (3 von 37 Fehlern)	8,3% (3 von 36 Fehlern)
<b>Verbklammer falsch</b>	8,1% (3 von 37 Fehlern)	8,3% (3 von 36 Fehlern)
<b>Kein V-End im Nebensatz</b>	13,5% (5 von 37 Fehlern)	16,7% (6 von 36 Fehlern)
<b>Kein V2 bei XVS</b>	59,5% (22 von 37 Fehlern)	58,3% (21 von 36 Fehlern)

Tabelle 8: Verbstellungsfehler in Texten japanischer LernerInnen in Lipsky (2009)

Wie die Tabelle zeigt, machen XVS-Fehler mit über 50% den weitaus größten Teil der Gesamtfehlerzahl aus. Die Fehler bei SVX-Strukturen stammen bis auf zwei alle aus komplexen Hauptsatzgefügen, weshalb die Autorin davon ausgeht, dass hier ggf. die koordinierende Konjunktion mit einer subordinierenden verwechselt wurde (Lipsky 2009:17). Es kommt auch vor, dass die „Reichweite der Nebensatzeinleitenden Konjunktionen (*falls/wenn*) auf den Hauptsatz ausgedehnt“ werden, vgl. (75) (Lipsky 2009:18).

(75) Besonders, falls wir eingeladen sind, wir unsere Schuhe zusammenstellen müssen.

Von den V3-Sätzen weisen einige Vorfelddbesetzungen aus Nebensatz und Subjekt auf.<sup>71</sup> Die meisten V3-Sätze entstehen jedoch durch die Voranstellung einer Zeit- bzw. Ortsangabe oder eines Konnektors wie *deshalb/so* gemeinsam mit einem Subjekt, vgl. (76) bis (79). Da die jeweils ersten Elemente typische Vorfelddbesetzungen darstellen, geht die Autorin davon aus, dass die LernerInnen sich über die Funktion des Vorfelds bewusst sind (Lipsky 2009:20).

(76) Eigentlich ich habe keine gute Idee vor dieser Thema...

(77) Aber im Augenblick Japaner und Japanerin werden ...

(78) In Japan die meisten Leute beachten Höflichkeitsregeln.

(79) So, der Sender muss organisatorischem Talent haben ...

Aufgrund der häufigen Vorfelddfehler kommt Lipsky (2009:23) zu dem Schluss, dass XVS-Strukturen für japanische LernerInnen schwer zu erwerben sind. Da sie nach Mitteln suchen, die Sätze logisch zu verknüpfen, treten mehr Vorfelddfehler

<sup>70</sup> Diese Berechnungsweise ist problematisch, da die Zahl der jeweiligen obligatorischen Kontexte nicht miteinbezogen wird. Die Autorin macht an dieser Stelle leider keine Angaben über die Zahl der obligatorischen Kontexte, weshalb ihre Darstellungsweise hier übernommen wird.

<sup>71</sup> Wie auch Werner (2005:40) geht die Autorin hier davon aus, dass die japanischen LernerInnen die Voranstellung von Nebensätzen deshalb so oft wagen, weil sie diese Struktur aus ihrer kopfinalen Muttersprache gewöhnt sind (Lipsky 2009:19).

auf, „je länger die Texte werden und je mehr Sätze miteinander verknüpft werden“. Aus diesem Grund ist die Zahl der Vorfeldfehler im dritten und vierten Lernjahr höher als im zweiten. Für vergleichsweise einfach für japanische LernerInnen hält die Autorin die Verbklammer, sowie SVX in Haupt- und V-End in Nebensätzen, wenn es sich um eher kurze Sätze handelt (Lipsky 2009:24).

Lipsky (2010) analysiert die auftretenden Vorfeldfehler in den oben besprochenen sowie in weiteren Texten von LernerInnen aus dem dritten und vierten Lernjahr. Zunächst stellt sie fest, dass fast alle LernerInnen, die Vorfeldfehler machen, korrekte XVS-Strukturen produzieren, weshalb sie zu dem Schluss kommt, dass der Erwerb dieser Struktur im Gang, aber noch nicht abgeschlossen ist (Lipsky 2010:71). Unter den insgesamt 87 Belegen mit Vorfeldfehlern findet sie nur vier, in denen das Subjekt nicht im Vorfeld steht. In all diesen Fällen steht das Subjekt direkt hinter dem finiten Verb, vgl. (80) (Lipsky 2010:71).

(80) Auf Deutsch auch gibt es viel höfliche Ausdruck für Sie.

In nur drei Belegen steht ein Element zwischen Subjekt und finitem Verb, vgl. (81) (Lipsky 2010:71).

(81) Japaner bei der Begrüßung verbeugen uns nur.

Die Autorin ermittelt drei Fälle, in denen XVS-Strukturen den LernerInnen besonders große Probleme bereiten. Beim ersten Fall handelt es sich um Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von Vorfeld und Feldern, die vor dem Vorfeld kommen (z.B. für Konjunktionen). Einige LernerInnen positionieren die koordinierenden Konjunktionen korrekt vor dem Vorfeld, einige Adverbialen korrekt im Vorfeld, aber bei manchen Adverbialen (besonders häufig bei *dann*) produzieren sie nicht-zielsprachliche V3-Sätze. Offensichtlich kennen diese LernerInnen die V2-Regel, sind aber nicht in der Lage sie anzuwenden, wenn Unsicherheit darüber besteht, was im Vorfeld und was in Feldern vor dem Vorfeld steht (Lipsky 2010:72). Eine weitere Fehlerquelle stellen Unterschiede in der Satzstruktur gesprochener und geschriebener Sprache dar. Während *also* und *so* in der gesprochenen Sprache häufig vor dem Vorfeld stehen, was auch in Anfänger-Lehrbüchern (z.B. in Hörtexten oder Modelldialogen) oft vorkommt, lösen sie in der Schriftsprache immer XVS-Strukturen aus, was in den Texten der LernerInnen nicht selten zu V3-Sätzen führt (Lipsky 2010:73). Der dritte problematische Fall ist

durch Funktionsvarianten bestimmter lexikalischer Ausdrücke bedingt, die verschiedene Stellungsvarianten auslösen. Als Gradpartikel steht z.B. *auch* mit dem modifizierten Ausdruck im Vorfeld; in anderen Funktionen muss *auch* dagegen alleine im Vorfeld stehen. Diese Unterscheidung kann bei den LernerInnen für Verwirrung und dadurch zu inkorrekten V3-Strukturen führen (Lipsky 2010:75).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass japanische LernerInnen im gesteuerten Erwerb von Beginn mit hohem Korrektheitsgrad SVX- und früh auch Verbklammer-Sätze produzieren. Die vergleichsweise wenigen Fehler bei V-End-Nebensätzen scheinen darauf hinzudeuten, dass diese Verbstellungsregel leicht erworben wird. XVS-Strukturen sind für japanische LernerInnen dagegen schwierig zu erwerben. Zu Beginn werden diese in den Studien von Hoshii (2010) und Lipsky (2009) zwar mit hohem Korrektheitsgrad produziert; Texte fortgeschrittener LernerInnen weisen aber hohe XVS-Fehlerraten auf. Vermutlich sind diese Schwierigkeiten auf die steigende Variation bei der Vorfeldbesetzung sowie komplexer werdende Satzgefüge zurückzuführen. Da Nicht-Subjekt-Elemente bereits früh vorangestellt werden, scheint die informationsstrukturelle Bedeutung des Vorfelds den LernerInnen leicht zugänglich zu sein.

In Bezug auf die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen lassen sich bereits erste Aussagen machen: Die aufgrund der fehlenden vergleichbaren Struktur in der Muttersprache vermutete Schwierigkeit beim Erwerb von SVX hat sich in den beschriebenen LernerInnen-Texten nicht gezeigt. Die informationsstrukturellen Ähnlichkeiten der ersten Satzposition in beiden Sprachen wirkt sich aber möglicherweise tatsächlich positiv auf den Erwerb der Vorfeldbesetzungen aus.



## **6 Untersuchung von Texten japanischer LernerInnen**

Im Folgenden geht es um die für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung. In diesem Kapitel werden zunächst das Ziel der Untersuchung, die untersuchten Daten sowie das Vorgehen dargestellt. In den beiden anschließenden Kapiteln werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

### **6.1 Forschungsfrage**

In dieser Arbeit wird der Erwerb der deutschen Verb-Zweit-Regel bei japanischen LernerInnen auf A1-Niveau untersucht. Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, ist allgemein und auch für japanische LernerInnen der Erwerb der deutschen XVS-Satzstruktur besonders schwierig. Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt hier auf dem Erwerb von Vorfeldbesetzungen, welche keine Subjekte sind.

Bei der Untersuchung werden Texte von LernerInnen aus zwei Gruppen verglichen. Eine der beiden Gruppen hat gezielten Unterricht zu Form und Funktion des Vorfelds erhalten, die andere Gruppe nur zur Form von XVS-Sätzen. In Kapitel 5.3 wurde gezeigt, dass Unterricht die universale Erwerbsreihenfolge nicht komplett außer Kraft setzen kann, dass gezielte Vermittlung einer Struktur zum richtigen Zeitpunkt sich allerdings positiv auf die Erwerbsgeschwindigkeit auswirken kann. Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Frage, ob die verschiedenen Formen der Vermittlung Einfluss auf den Erwerb der XVS-Satzstruktur hatten. Da die Informationsstruktur bei der Besetzung des Vorfelds eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kapitel 2.3.4 und 5.4) wird angenommen, dass die Gruppe, die Unterricht zur Form und zur Funktion von Vorfeldbesetzungen erhalten hat, XVS-Strukturen erfolgreicher erwirbt.

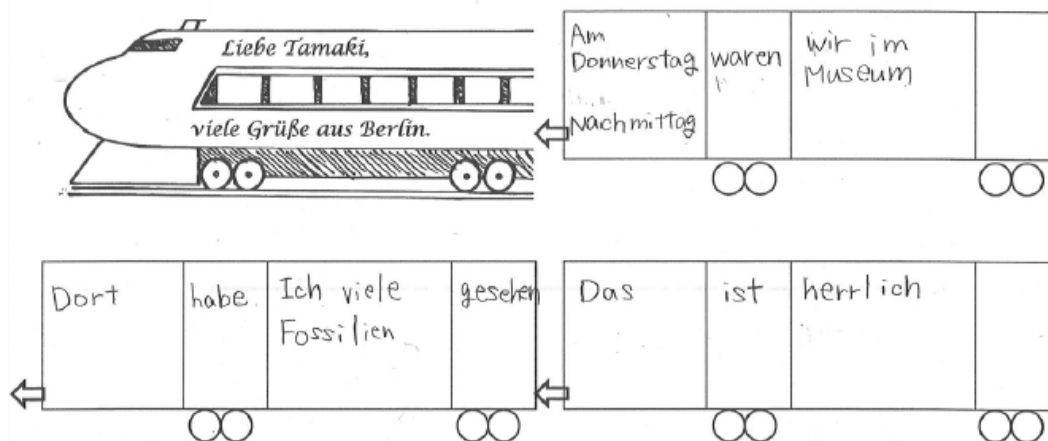
Da es sich bei den beiden Lerngruppen ausschließlich um japanische LernerInnen handelt, wird außerdem auf einen möglichen Einfluss ihrer Muttersprache eingegangen. An die in Kapitel 4 durchgeführte kontrastive Analyse anknüpfend soll vor allem diskutiert werden, ob die informationsstrukturellen Gemeinsamkeiten des Deutschen und Japanischen bei der Besetzung der ersten Satzposition sich positiv auf den Erwerb der deutschen Vorfeldbesetzungen auswirkt.

Außerdem werden die Ergebnisse der Untersuchung mit einigen der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Hypothesen in Verbindung gebracht und es wird diskutiert, inwiefern sie diese bestätigen oder widerlegen.

## 6.2 Daten

Die LernerInnen-Texte dieser Untersuchung stammen von zwei verschiedenen Lerngruppen. Die Testgruppe, die Unterricht zu Form und Funktion des Vorfelds erhielt, bestand aus 10 LernerInnen, die im März 2016 einen vierwöchigen DaF-Intensivkurs an der Humboldt-Universität zu Berlin besuchten. Die 19 bis 21-jährigen StudentInnen unterschiedlicher Fachrichtungen hatten an ihrer japanischen Heimatuniversität bereits Deutschkurse zwischen sechs Wochen und mehreren Monaten belegt. In einem vor dem Intensivkurs durchgeführten C-Test wurden sie jedoch alle auf A1-Niveau eingestuft. Zuvor hatten alle Englisch gelernt, doch ihre kommunikativen Fähigkeiten in dieser Sprache waren vergleichsweise schwach. Die Vergleichsgruppe bestand aus 20 LernerInnen mit vergleichbarem Hintergrund bezüglich ihrer Herkunft, Sprachbiographie etc., welche im Jahr 2014 in zwei verschiedenen Gruppen à 10 LernerInnen einen DaF-Intensivkurs an der Humboldt-Universität zu Berlin besuchten. Die beiden Lerngruppen wurden von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet, folgten jedoch dem gleichen Curriculum (Fehrmann 2016:163). Aus diesem Grund werden die beiden Lerngruppen des Jahres 2014 im Folgenden nicht mehr unterschieden, sondern gemeinsam als Lerngruppe von 2014 bzw. Vergleichsgruppe bezeichnet.

Die LernerInnen des Kurses von 2014 wurden explizit zur deutschen Verbstellung und der XVS-Struktur unterrichtet, erhielten aber keine Vermittlung der Funktion des Vorfelds (Fehrmann 2016:163-165). Der Lerngruppe von 2016 wurden dagegen explizit sowohl die Form als auch die Funktion des Vorfelds vermittelt. Diese erfolgte in Form einer *Concept-Based Instruction* (CBI), in deren Rahmen das sprachliche Phänomen zunächst explizit erklärt, anschließend durch eine Visualisierung verdeutlicht und dann von den LernerInnen selbst verwendet wird, die daraufhin über ihre Verwendung reflektieren (Fehrmann 2016:159). Die Vermittlung des Phänomens war in diesem Fall eingebettet in die Aufgabe, eine Mail an eine Freundin zu verfassen. Für die Visualisierung wurde das Modell eines Zuges gewählt, wobei jeder Waggon einen Satz darstellt, vgl. Abbildung 1. Der vordere Teil des Wagens, das Vorfeld, dient der Ankettung an den vorangegangenen Zugteil im Sinne der Anschlussfunktion des Vorfelds. Die LernerInnen analysierten mit Hilfe des Modells zuerst einen Lehrbuchtext und verfassten mit dessen Hilfe anschließend ihre eigene E-Mail (Fehrmann 2016:160-162).



**Abbildung 1:** CBI-Visualisierung der deutschen Satzstruktur (Fehrmann 2016:162)

Von beiden Gruppen werden jeweils die Texte zweier Schreibaufgaben analysiert.

Von der 2016er-Lerngruppe werden ein Wochenendbericht und eine Fortsetzungsgeschichte analysiert. Der Wochenendbericht entstand am 14.03., dem Montag der dritten Unterrichtswoche, die Fortsetzungsgeschichten am 17.03., dem Donnerstag der dritten Unterrichtswoche. Die oben beschriebene *Concept Based Instruction* fand am 04.03., dem Freitag der ersten Unterrichtswoche statt. Danach wurde regelmäßig darauf Bezug genommen. Am 14.03., als der Wochenendbericht entstand, begann der Unterricht mit rhythmischem Sprechen verschiedener Sätze, unter denen auch XVS-Strukturen waren. Anschließend wurde mit Hilfe eines Arbeitsblattes mit nützlichen Redemitteln und einer Visualisierung wie in Abb. 1 über das vorangegangene Wochenende gesprochen. Zuletzt wurde in Einzelarbeit der Wochenendbericht verfasst. Vorgegeben waren dabei die zwei Sätze: *Am Wochenende war ich in Prag und Dresden. Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.* Die Fortsetzungsgeschichte entstand im Rahmen einer Stationenarbeit ohne thematische oder das Phänomen betreffende Vorentlastung in PartnerInnen-Arbeit. Die Fortsetzung bezog sich auf die vorgegebenen zwei Sätze: *Ich habe heute frei. Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

Von der 2014er-Lerngruppe werden eine Fortsetzungsgeschichte und eine Krimigeschichte analysiert. Die Fortsetzungsgeschichte mit der gleichen Aufgabenstellung wie 2016 entstand im Rahmen einer Stationenarbeit und in PartnerInnen-Arbeit am 18.03., dem Dienstag der dritten Unterrichtswoche. Die Krimigeschichte entstand am 26.3., dem Mittwoch der vierten Unterrichtswoche, auch in PartnerInnen-Arbeit. Vorgegeben war nur ein Bildimpuls (siehe Anhang).

### 6.3 Vorgehen

Zu Beginn der Untersuchung wurden die vorliegenden Texte transkribiert. Dabei wurde das Transkriptionssystem des DiGS-Projekts verwendet.<sup>72</sup> Anschließend wurden alle Sätze nummeriert. Die Satz-Nummerierungen setzen sich aus den folgenden Komponenten zusammen: Kürzel des\*r TeilnehmerIn (TN), Art des Texts (W = Wochenendbericht; F = Fortsetzungsgeschichte; K = Krimigeschichte) und Nummer des Satzes, z.B. TN1601\_W01. Die ersten beiden Ziffern des TN-Kürzels kodieren das Kursjahr. Bei Texten aus PartnerInnen-Arbeit<sup>73</sup> wurde unterschieden, ob die Texte in einer gemeinsamen Version vorliegen (z.B. von TN1601/1602), in zwei Versionen vorliegen und dem\*r erstgenannten TeilnehmerIn zugeordnet werden können (z.B. TN1405(1407))<sup>74</sup> oder in zwei Versionen (a und b) vorliegen, die keinem\*r der beiden TeilnehmerInnen zugeordnet werden kann (TN1401/1402a; TN1401/1402b). Bei nicht zuordenbaren Texten wird das TN-Kürzel wie folgt angegeben: TN140a bzw. TN140b.

Bei der Nummerierung und Zählung der Sätze wurden koordinierte Hauptsätze als zwei Sätze gewertet. Nebensätze und Einschübe wurden als eigene Sätze gezählt. Trennungen von Einschüben, koordinierten Nebensätzen sowie Haupt- und Nebensätzen wurden mit [...] gekennzeichnet. Einfach gezählt wurden dagegen Sätze mit koordinierten VPs, d.h. mit zwei Verben, aber nur einem Subjekt, vgl. (82).

(82) Im Café esse ich Spaghetti und trinke Orangensaft. (TN1603/1604\_F05)

Problematisch waren bei der Einteilung in Sätze solche Fälle, wo Interpunktion (und auch Groß- und Kleinschreibung) seltsam verwendet wurden, vgl. (83).<sup>75</sup>

(83) Weil, Die Kafka von Literatur. ist sehr berühmt. in Japan. (TN1608\_W15)<sup>76</sup>

In diesen Fällen wurde als Satz gezählt, was als sinnvolle Satzeinheit zusammengefasst werden konnte. Diese Entscheidung führte dazu, dass in einigen Fällen

---

<sup>72</sup> <http://www.unige.ch/lettres/alman/fr/recherche/digs/digs-korpus/>, letzter Zugriff: 03.01.2017.

<sup>73</sup> Texte, die nicht als PartnerInnen-Arbeiten markiert, aber größtenteils identisch waren, wurden als PartnerInnen-Arbeiten gewertet.

<sup>74</sup> Dies gilt auch für die Krimigeschichte, wo abwechselnd Sätze verfasst werden sollten. In vielen Fällen ist gekennzeichnet, von welchem\*r PartnerIn welcher Satz stammt. Dies wurde auch in den Satz-Nummerierungen kenntlich gemacht.

<sup>75</sup> Kommata, vor allem nach dem ersten Element des Satzes, finden sich in vielen Texten. Da im Japanischen das erste Element des Satzes durch ein Komma abgetrennt werden kann, werden diese Kommata im Folgenden ignoriert. Problematisch sind dagegen die Abtrennungen durch Punkte.

<sup>76</sup> Extreme Fälle wie der in (83) finden sich nur bei einem\*r einzigen TeilnehmerIn, TN1608.

durch Interpunktion abgetrennte Elemente vor dem Satz als nicht-zielsprachliche, doppelte Vorfeldbesetzungen interpretiert wurden, vgl. (84). Da die abgetrennte Einheit in keinem Fall als Satz verstanden werden kann, muss davon ausgegangen werden, dass sie als Bestandteil des darauffolgenden Satzes intendiert war.<sup>77</sup>

(84) Als Nächstes. Dort haben sie Döner gegessen. (TN1608\_W09)

Insgesamt liegen von dem Kurs 2016 zehn Wochenendberichte mit insgesamt 166 Sätzen und vier Fortsetzungsgeschichten mit insgesamt 41 Sätzen vor, d.h. in beiden Aufgaben insgesamt 207 Sätze. Von dem Kurs 2014 liegen zehn Fortsetzungsgeschichten mit insgesamt 110 Sätzen<sup>78</sup> und neun Krimigeschichten mit insgesamt 74 Sätzen<sup>79</sup> vor, d.h. in beiden Aufgaben insgesamt 184 Sätze. Die Texte beider Gruppen bestehen zusammen aus 391 Sätzen. Die Sätze der Texte aus PartnerInnen-Arbeit, die in zwei Versionen vorliegen, wurden einfach gezählt.

Von der Analyse ausgeschlossen wurden Belege, in denen Subjekt und/oder Verb fehlte, vgl. (85) und (86), Sätze mit zwei Subjekten, vgl. (87), sowie Imperative und Fragen, die in dieser Arbeit nicht untersucht werden, vgl. (88) und (89).<sup>80</sup>

(85) Nächst Sonne, Anfang. (TN1608\_W01)

(86) Beispiel Harry Potter sehen. (TN1404/1406\_F08)

(87) Ich haben wir Risotto gegessen. (TN1604\_W02)

(88) [...] "Komme bitte!" (TN1405(1407)\_F03)

(89) „Kennst du meine haus?“ (TN1609/1610\_F06)

Von der Auswertung ausgeschlossen wurden auf diese Weise 3 Sätze bei den Wochenendberichten 2016 (163 Sätze verbleibend), 6 Sätze bei den Fortsetzungsgeschichten 2016 (35 Sätze verbleiben) und ebenfalls 6 Sätze bei den Fortsetzungs-

---

<sup>77</sup> Fälle dieser Art finden sich in drei Texten: den Wochenendberichten von TN1608 und TN1609 und der Fortsetzungsgeschichte von TN1408/1409. TN1609 bildet auch V3-Sätze, in denen das erste Element nicht durch einen Punkt abgetrennt ist, sodass V3-Sätze mit abgetrennten Elementen darin keine Sonderfälle darstellen. In dem Text von TN1408/1409 steht jeder Satz in einer eigenen Zeile, so auch der Satz, in dem das erste Element durch einen Punkt abgetrennt ist.

<sup>78</sup> Unter den in PartnerInnen-Arbeit verfassten Fortsetzungsgeschichten von 2014 befinden sich fünf Texte, die in einer Version vorliegen, drei Texte, die in zwei jeweils einem\*r PartnerIn zuordenbaren Versionen vorliegen, ein Text in zwei Versionen, die nicht einem\*r der beiden PartnerInnen zugeordnet werden können, sowie ein Text ohne Namen. Dieser stammt vermutlich von den zwei KursteilnehmerInnen, die keinen der anderen Texte verfasst haben.

<sup>79</sup> Unter den in PartnerInnen-Arbeit verfassten Krimigeschichten von 2014 befinden sich vier Texte in einfacher Version, vier Texte in zweifacher Version und ein Text in dreifacher Version, von denen zwei keinen Namen tragen, die jedoch aufgrund der Handschrift den VerfasserInnen der dritten Version zugeordnet werden können.

<sup>80</sup> Die von der Analyse ausgeschlossenen Sätze sind im Anhang in Klammern gesetzt.

geschichten 2014 (104 Sätze verbleibend). Somit verblieben 198 Sätze für die Test- und 178 Sätze für die Vergleichsgruppe. Insgesamt wurden 376 Sätze ausgewertet.

Schließlich wurden die Daten analysiert. Zunächst wurde ausgezählt, wie oft sich in Hauptsätzen die folgenden Satzstrukturen finden: SVX, XVS, V3, V1 und V-End. Wenn vorhanden, wurde die Stellung des finiten Verbs gewertet, ansonsten die Stellung des infiniten Verbs. Außerdem wurde gezählt, in wie vielen Nebensätzen die V-End-Stellung korrekt realisiert war. Außerdem wurde ermittelt, wie häufig verschiedene Vorfeldbesetzung in XVS- und V3-Sätzen vorkamen.

Um eine Vermutung darüber anstellen zu können, welche der Erwerbsstufen die LernerInnen bereits erreicht haben könnten, wurde außerdem gezählt, wie häufig die Verbklammer korrekt realisiert wurde.

Da in den beiden vorgestellten Erklärungsansätzen der universalen Erwerbsreihenfolge, *Processability Theory* und morphosyntaktisches Spannungsfeld (vgl. Kapitel 5.1), die SV-Kongruenz eine wichtige Rolle spielt, wurde zusätzlich die Korrektheitsrate der SV-Kongruenzen in den vorliegenden LernerInnen-Texten ermittelt. Auf dieser Grundlage werden später einige Überlegungen zu beiden Erklärungsansätzen angestellt.

Zuletzt wurde untersucht, inwieweit sich die Texte voneinander unterscheiden.

Bei zweifach vorliegenden PartnerInnen-Arbeiten wurde nur eine Version gewertet. In den meisten Fällen war dies unproblematisch, da sie in Bezug auf die analysierten Phänomene identisch waren. Problematisch waren allerdings sechs Fälle, wo sich die Satzstruktur in den beiden Versionen unterschieden, vgl. (90) a. und b..

- (90) a. Dann ein Hase komm hinter bem Baum. (TN1405(1407)\_F08)
- b. Dann kommt ein <sup>(Der)</sup> Hase hinter dem Baum. (TN1407(1405)\_F08)

Interessant sind in dieser Hinsicht auch die Fortsetzungsgeschichten von TN1401 und TN1402, die vermutlich gemeinsam V3-Sätze gebildet hatten, welche eine\*r der beiden anschließend durch Pfeile zu XVS-Sätzen korrigierte, vgl. (91) a. und b..

- (91) a. Da ich schwimme[⌘] im Schwimmbecken. (TN1401/1402b\_F01)
- b. Da ich <-> schwimme[⌘] im Schwimmbad. (TN1401/1402a\_F01)

Da es sich um sechs Fälle von V3 bzw. XVS handelt, die alle aus der Fortsetzungsgeschichte 2014 stammen, wurden drei V3- und drei XVS-Strukturen gezählt.

## 7 Ergebnisse der Untersuchung

Bei der Vorstellung der Ergebnisse der Untersuchung werden zunächst die Satzstrukturen der LernerInnen-Texte präsentiert. An dieser Stelle erfolgt außerdem ein kurzer Vergleich mit den Ergebnissen Fehrmanns (2016), der Prä- und Posttest der beiden Kurse vergleicht. Danach wird beschrieben, welche Vorfeldbesetzungen in den Texten zu finden sind. Anschließend werden die Analyse-Ergebnisse der Verbklammern und der SV-Kongruenz präsentiert. Zum Schluss erfolgt eine kurze Gegenüberstellung der einzelnen LernerInnen-Texte.

### 7.1 Satzstrukturen

Die Satzstrukturen der LernerInnen-Texte wurden für Haupt- und Nebensätze getrennt ausgewertet. Die Hauptsatz-Strukturen sind in Tabelle 9 zusammengefasst.

	WB 2016	FG 2016	Gesamt 2016	FG 2014	KG 2014	Gesamt 2014
<b>SVX</b>	54/160 = 33,75%	16/35 = 45,71%	70/195 = 35,9%	60/103 = 58,25%	63/72 = 87,5%	123/175 = 70,29%
<b>XVS</b>	73/160 = 45,63%	10/35 = 28,57%	83/195 = 42,56%	18/103 = 17,48%	6/72 = 8,33%	24/175 = 13,71%
<b>V3</b>	29/160 = 18,13%	8/35 = 22,86%	37/195 = 18,97%	19/103 = 18,45%	3/72 = 4,16%	22/175 = 12,57%
<b>VEnd</b>	1/160 = 0,63%	1/35 = 2,86%	2/195 = 1,03%	-	-	-
<b>V1</b>	3/160 = 1,88%	-	3/195 = 1,54%	6/103 = 5,83%	-	6/175 = 3,43%

**Tabelle 9:** Satzstrukturen der LernerInnen-Texte

Im Wochenendbericht stellen XVS-Strukturen die häufigsten Sätze dar (45,63%). Am zweithäufigsten finden sich SVX-Sätze (33,75%). V3-Sätze (18,13%) kommen weniger als halb so oft vor wie XVS-Strukturen. In der Fortsetzungsgeschichte sind SVX-Sätze am häufigsten (45,71%), gefolgt von XVS- (28,57%) und V3-Sätzen (22,86%). Insgesamt stellen in den Texten von 2016 dennoch XVS-Sätze die häufigsten (42,56%) und SVX-Sätze die zweithäufigsten (35,9%) Satzstrukturen dar. Auch insgesamt kommen V3-Sätze (18,97%) bei der Testgruppe weniger als halb so oft vor wie XVS-Sätze. Die Vergleichsgruppe produziert in beiden Schreibaufgaben mit Abstand am häufigsten SVX-Strukturen. In den Fortsetzungsgeschichten sind V3-Sätze (18,45%) minimal häufiger als XVS-Sätze (17,48%). In den Krimigeschichten kommen dagegen XVS-Sätze (8,33%) doppelt so häufig vor wie V3-Sätze (4,16%). Beide sind allerdings mit sechs bzw. drei Treffern insgesamt sehr selten. Zusammengekommen enthalten die Texte der

Vergleichsgruppe größtenteils SVX-Sätze (70,29%) und etwas mehr XVS- (13,71%) als V3-Sätze (12,57%). V1- und V-End-Sätze sind in allen Texten selten.

Diese Ergebnisse lassen sich auf drei Hauptpunkte herunterbrechen:

- 1.) Die Testgruppe verwendet deutlich häufiger Nicht-Subjekt-Elemente im Vorfeld als die Vergleichsgruppe.
- 2.) Die Testgruppe bildet deutlich erfolgreicher XVS-Strukturen (anstatt nicht-zielsprachlicher V3-Sätze) als die Vergleichsgruppe.
- 3.) Beide Gruppen bilden auch nicht-zielsprachliche V3-Strukturen. Bei der Vergleichsgruppe sind sie etwa gleich häufig, bei der Testgruppe etwa halb so häufig wie XVS-Strukturen.

Es muss allerdings angemerkt werden, dass beim Vergleich der Fortsetzungsgeschichten von 2016 und 2014, d.h. der beiden Texte mit der gleichen Aufgabenstellung, die unter gleichen Bedingungen entstanden sind, nicht alle dieser Ergebnisse deutlich zu beobachten sind. Ergebnis 1.) scheint auch hier zuzutreffen; das Verhältnis von XVS- und V3-Strukturen ist bei den Fortsetzungsgeschichten 2016 allerdings nur minimal besser als bei den Fortsetzungsgeschichten 2014.

Diese Ergebnisse decken sich zum Teil, unterscheiden sich aber auch von den Ergebnissen von Fehrmann (2016:164-166), zusammengefasst in Tabelle 10.<sup>81</sup>

	Testgruppe Prätest	Testgruppe Posttest	Vergleichsgruppe Posttest
<b>SVX</b>	66%	54%	86%
<b>XVS</b>	0%	35%	12%
<b>V3</b>	3%	4%	0%
<b>Andere</b>	31%	7%	%

**Tabelle 10:** Korrektheitsraten in den Satzpuzzletests in Fehrmann (2016)

Die Testgruppe bildet im Prätest vor allem SVX- und unter „Andere“ klassifizierte Strukturen, wenig V3- und keine XVS-Sätze. Im Posttest dagegen stellen in der Testgruppe zwar SVX-Strukturen noch knapp mehr als die Hälfte der Sätze dar, aber die Zahl der XVS-Sätze hat stark zugenommen. Die Vergleichsgruppe bildet im Posttest fast ausschließlich SVX- und nur wenige XVS-Strukturen. Das Ergebnis in 1.) trifft also für beide Untersuchungen zu. Bei dem zweiten und dritten Ergebnis ist dies jedoch nicht der Fall: Die Vergleichsgruppe bildet im Posttest

<sup>81</sup> Fehrmann vergleicht die Tests, die vor und nach dem Kurs mit den StudentInnen durchgeführt wurden. Diese bestanden aus Satzpuzzletests, in denen die TeilnehmerInnen fünf Konstituenten (Subjekt, Objekt, Adverbial sowie finites und infinites Verb) in die richtige Reihenfolge bringen mussten. Die einzelnen Sätze bildeten gemeinsam eine zusammenhängende Geschichte. Die Test-Ergebnisse bezüglich der Korrektheit der Verbkammer werden in Kapitel 7.3 gezeigt.



keine, die Testgruppe zu 4% V3-Strukturen. Diese Fälle schließt Fehrmann (2016:165) aus, weil sie alle von derselben Person stammen, die kaum an Unterrichtsaktivitäten teilnahm. Auch dann kann aber nicht behauptet werden, dass die Vergleichsgruppe erfolgreicher XVS- statt V3-Sätze bildet als die Vergleichsgruppe. Ein großer Unterschied zu der für diese Arbeit durchgeführten Untersuchung ist, dass in Fehrmann (2016:164-166) beide Gruppen im Posttest keine (bzw. kaum) V3-Strukturen bilden.

Die hier untersuchten LernerInnen-Texte enthalten insgesamt neun V1-Sätze. Von diesen treten sechs nach koordinierenden Konjunktionen auf, vgl. (92) bis (94).

(92) [...] Denn habe ich Korrespondenz mit Wi-Fi wollen. (TN1606\_W14)

(93) aber. Habe ich dem schwan gebissen. (TN1608\_W20)

(94) Und lesen ich das Buch. (TN1411/1414\_F04)

Die LernerInnen zeigen also ebenfalls das von Lipsky (2009; 2010) beschriebene Problem, dass sie koordinierende Konjunktionen fälschlicherweise als Vorfeldbesetzungen interpretieren, die XVS-Strukturen erfordern. Insgesamt enthalten die Texte 29 Sätze mit koordinierenden Konjunktionen, von denen 23 (79,31%) korrekt mit SVX-Stellung realisiert wurden. Dies entspricht in etwa dem Ergebnis von Lipsky (2009:8), die bei LernerInnen im zweiten Lernjahr in Bezug auf dieses Phänomen eine Fehlerrate von 18,61% feststellt.

Alle LernerInnen-Texte zusammen enthalten sechs Nebensätze. Von den drei Nebensätzen, die aus der Testgruppe stammen, wurde einer korrekt mit SOV-, die zwei anderen mit SVO-Stellung realisiert. Beide SVO-Sätze wurden von *weil* eingeleitet. Die drei Nebensätze der Vergleichsgruppe enthalten zwei mit *weil* eingeleitete SOV-Sätze, sowie einen mit *Als* eingeleiteten XVS-Satz, vgl. (95).

(95) Als sind er gegangen, [...] (TN1415(1411)\_K06)

Von den sechs Nebensätzen wurden also drei zielsprachlich mit SOV-, zwei weitere nicht zielsprachlich mit SVO verwendet.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Da es sich um schriftliche Daten handelt, wird auch die schriftliche Norm angewendet, nach der mit *weil* eingeleitete Nebensätze immer SOV-Struktur haben müssen. Es ist aber denkbar, dass die LernerInnen von der gesprochenen Sprache beeinflusst sind und deshalb die schriftliche Norm hier nicht korrekt anwenden konnten.

## 7.2 Vorfeldbesetzungen

Hier wird vorgestellt, wie in den XVS- und den V3-Sätzen das Vorfeld besetzt war. In Tabelle 11 sind die Vorfeldbesetzungen in XVS-Sätzen zusammengefasst.

	WB 2016	FG 2016	Gesamt 2016	FG 2014	KG 2014	Gesamt 2014
<b>Dort/Da</b>	31/73 = 42,47%	1/10 = 10%	32/83 = 38,55%	3/18 = 16,67%	-	3/24 = 12,5%
<b>Komplexe Lokalangabe</b>	-	3/10 = 30%	3/83 = 3,61%	2/18 = 11,11%	-	2/24 = 8,33%
<b>Zuerst/Dann/Gestern etc.</b>	12/73 = 16,44%	1/10 = 10%	13/83 = 15,66%	9/18 = 50%	4/6 = 66,67%	13/24 = 54,17%
<b>Komplexe Temporalangabe</b>	29/73 = 39,73%	3/10 = 30%	32/83 = 38,55%	3/18 = 16,66%	-	3/24 = 12,5%
<b>Andere</b>	1/73 = 1,37%	2/10 = 20%	3/83 = 3,61%	1/18 = 5,56%	2/6 = 33,33%	3/24 = 12,5%

Tabelle 11: Vorfeldbesetzungen in XVS-Sätzen

In den Wochenendberichten steht in allen 31 mit Lokalangaben besetzten Vorfeldern das Adverbial *Dort*. Unter den Vorfeldbesetzungen mit einfachen Temporalangaben finden sich *Zuerst*, *Dann*, *Danach* und *Zuletzt*, unter denen mit komplexen Temporalangaben z.B. *Am Wochenende*, *Am Sonntag* und *Am Nachmittag*. Die komplexeste der Temporalangaben im Vorfeld besteht aus einem Adverb und einer PP: *Dann in der Nacht*. Der unter „Andere“ klassifizierte Fall stellt streng genommen keine korrekte Vorfeldbesetzung dar, vgl. (96) a.. Da die Gradpartikel nicht alleine im Vorfeld stehen kann, müsste entweder eine scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzung, vgl. (96) b., oder eine andere Vorfeldbesetzung, vgl. (96) c., gewählt werden.

- (96) a. Besonders sind die Glasmalerei sehr schön. (TN1606\_W08)
- b. Besonders die Glasmalerei [ist] sehr schön.
- c. Vor allem [ist] die Glasmalerei sehr schön.

In den Fortsetzungsgeschichten findet sich mehr Variation bei den Lokalangaben. Bei den komplexen Lokalangaben im Vorfeld finden sich *Im Park*, *Im Café* und *In meine Hause*. Unter „Andere“ finden sich zwei Fälle, in denen *Nach dem* + V<sub>inf</sub> im Vorfeld steht, vgl. (97).

- (97) Nach dem einkaufen gehe ich im Kaffee. (TN1601/1602\_F04)

Auch bei den Fortsetzungsgeschichten 2014 findet sich eine Vorfeldbesetzung durch *Nach dem* + V<sub>inf</sub>, vgl. (98).

(98) Nach dem Lesen gehe ich wieder im Park spazieren. (TN1411/1414\_F07)

Die anderen Vorfeldbesetzungen sind vor allem *Dann/Danach*, *Um X Uhr* und *Dort*.

Bei den Krimigeschichten 2014 ist das Vorfeld in drei Fällen durch *Gestern* besetzt, wobei alle drei Fälle den Beginn der Geschichte einleiten. Unter „Andere“ findet sich eine Vorfeldbesetzung durch einen Nebensatz, vgl. (99).

(99) [Als sind er gegangen,] ist der Blumentopf von oben gefallen.  
(TN1415(1411)\_K07)

Außerdem ist das Vorfeld hier einmal durch eine Modalangabe besetzt, vgl. (100).

(100) Zufällig hat der Blumentopf den Mann getroffen. (TN1417(1418)\_K06)

Tabelle 12 fasst die Vorfeldbesetzungen in V3-Sätzen zusammen.

	WB 2016	FG 2016	Gesamt 2016	FG 2014	KG 2014	Gesamt 2014
<b>Lokal- angabe + Subjekt</b>	3/29 = 10,34%	2/8 = 25%	5/37 = 13,51%	2/19 = 10,52%	-	2/22 = 9,09%
<b>Temporal- angabe + Subjekt</b>	21/29 = 72,41%	4/8 = 50%	24/37 = 64,86%	15/19 = 78,95%	3/3 = 100%	18/22 = 81,81%
<b>Temporal + Lokal- angabe</b>	4/29 = 13,79%	-	5/37 = 13,51%	-	-	-
<b>Andere</b>	1/29 = 3,45%	2/8 = 25%	3/37 = 8,12%	2/29 = 6,9%	-	2/22 = 9,09%

Tabelle 12: Vorfeldbesetzungen in V3-Sätzen

Insgesamt sind die Vorfeldbesetzungen in den V3-Sätzen ähnlich, wie in den XVS-Sätzen, wobei zu den Temporal- und Lokalangaben zusätzlich das Subjekt tritt.

Bei den Wochenendberichten finden sich zwei besonders komplexe Temporalangaben wie *Am Samstag von morgens bis abends* im Vorfeld. Außerdem liegen einige nicht-zielsprachliche Vorfeldbesetzungen durch eine Temporal- gefolgt von einer Lokalangabe vor, wie *Danach, dort* und *Am Abend, dort*. Der Fall unter „Andere“ ist eine Vorfeldbesetzung durch *Also* + Subjekt.

Bei den Fortsetzungsgeschichten steht in einem, unter „Andere“ klassifizierten Fall eine Vorfeldbesetzung durch ein Subjekt und ein Objekt vor, vgl. (101).

(101) Ich Fußball spiele im Park. (TN1601/1602\_F01)

Außerdem steht einmal eine indirekte Rede mit einem Subjekt im Vorfeld, vgl. (102).

(102) „Was heißt du?“ Ich spreche nach sie. (TN1609/1610\_F03)

Bei den Fortsetzungsgeschichten 2014 findet sich ein Fall mit einer Temporalangabe plus PP im Vorfeld, vgl. (103).

(103) Danach über den Himmel spannte sich ein Regenbogen. (TN1411/1414\_F14)

Bei einem Fall ist unklar, was bei der Vorfeldbesetzung gemeint ist, vgl. (104).

(104) Auf Shogo hat Zeit. (TN1415/1417\_F09)

Insgesamt kann man sagen, dass zwar ein recht breites Spektrum an lexikalischen Elementen in den Vorfeldern der XVS- und V3-Sätze verwendet wurde, das breite Spektrum der möglichen Vorfeldbesetzungen (vgl. Kapitel 2.3) damit aber bei Weitem nicht abgedeckt ist. In Bezug auf syntaktische Kategorien findet sich sehr wenig Variation bei den Vorfeldbesetzungen; der weitaus größte Teil besteht aus Temporal- und Lokalangaben. Andere mögliche Vorfeldbesetzungen sind selten (Fälle unter „Andere“) oder kommen gar nicht vor. Dieses Ergebnis ist dem Ergebnis von Bohnacker (2006:468-471) sehr ähnlich, die ebenfalls hauptsächlich Supplemente und davon vor allem Temporaladverbien im Vorfeld findet.

## 7.3 Verbkammern

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie häufig die Verbkammer in den hierfür obligatorischen Kontexten korrekt realisiert wurde. Tabelle 13 zeigt die Korrektheitsrate der Verbkammer nach Art der Klammerstruktur.

	<b>WB 2016</b>	<b>FG 2016</b>	<b>Gesamt 2016</b>	<b>FG 2014</b>	<b>KG 2014</b>	<b>Gesamt 2014</b>
<b>Perfekt</b>	85/89 = 95,51%	6/6 = 100%	91/95 = 95,79%	12/12 = 100%	41/42 = 97,62%	53/54 = 98,15%
<b>Partikel- verben</b>	-	1/1 = 100%	1/1 = 100%	5/6 = 83,33%	1/1 = 100%	6/7 = 85,71%
<b>Modalverb + V<sub>inf</sub></b>	3/3 = 100%	-	3/3 = 100%	-	3/3 = 100%	3/3 = 100%
<b>Passiv</b>	-	-	-	-	3/3 = 100%	3/3 = 100%
<b>Andere</b>	-	-	-	1/3 = 33,3%	-	1/3 = 33,3%
<b>GESAMT</b>	88/92 = 95,65%	7/7 = 100%	95/99 = 95,96%	18/21 = 85,71%	48/49 = 97,96 %	66/70 = 94,29%

**Tabelle 13:** Korrektheitsraten der Verbstellung in Klammerstrukturen

Die Tabelle zeigt, dass Perfekt-Strukturen den weitaus größten Teil der Sätze mit Verbklammern ausmachen. Außerdem zeigt die Tabelle, dass die Klammerstellung in einem sehr großen Teil der Fälle korrekt realisiert ist.

Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen von Fehrmann (2016:164-166), der im Prätest der Testgruppe noch eine Fehlerrate von 43% bei der Bildung der Verbklammer beobachtet, im Posttest derselben Gruppe aber zu 100% korrekt realisierte Verbklammern zählt. Die Vergleichsgruppe zeigt im Posttest ein ähnlich gutes Ergebnis: Die Verbklammer wurde zu 99,5% korrekt realisiert. Unter den zehn Test-Sätzen waren acht Perfekt-Sätze und zwei mit Modal- und infinitem Verb.

Interessant ist bei den hier untersuchten Daten ein Text, in dem eine korrekte Realisierung der Klammerstellung bei einem Partikelverb direkt durch eine inkorrekte Realisierung der gleichen Struktur gefolgt wird, vgl. (105) und (106).

(105) Ich kaufe zum supermarkt ein. (TN141a/141b\_F08)

(106) Ich kaufe ein Butter, Mirch, einige Brotes. (TN141a/141b\_F09)

Außerdem finden sich drei Fälle, in denen ein Verb zu viel vorkommt: In (107) ist *gehen* am Satzende noch einmal als infinites Verb wiederholt. In (108) wird unnötigerweise das Proverb *machen* und in (109) das Auxiliar *sein* verwendet.

(107) Ich gehe mit dem Hund spazieren gehen.

(108) Ich mache Fangen spielen mit Kindern.

(109) Es ist regnen lange Zeit.

Eine Auswertung der Verbformen bei Verbklammer-Strukturen zeigt, dass die Korrektheitsrate bei den Verbformen deutlich geringer ist, als die der Verbstellung. Insgesamt waren die Verbformen in 66,27% der Verbklammer-Sätze korrekt realisiert. Häufige Fehlerquellen war die Verwendung von Infinitiven oder flektierten Verben statt Partizipien oder die fehlerhafte Bildung von Partizipien in Perfekt-Sätzen, vgl. (110) bis (112) oder auch die Verwendung eines Partizips mit einem Modalverb, vgl. (113).

(110) Am Nacht sind wir nach Hotel gehen. (TN1602\_W08)

(111) Danach habe ich Frauenkirche ging. (TN1609\_W11)

(112) Danach, Dort habe ich die Stadt geschlendern. (TN1608\_W12)

(113) Ich wollte Genki-Haraguchi gesehen. (TN1610\_W02)

Schwierig war in einigen Fällen auch die Wahl des richtigen bzw. die Verwendung eines Auxiliars in Perfekt-Sätzen, vgl. (114) bis (116). Interessanterweise bildet TN1604 in (116) eine Klammerstellung, obwohl kein Auxiliar verwendet wird.

(114) Dann haben wir mit dem Bus nach Berlin gefahren. (TN1604\_W13)

(115) Dort Ich „Matryoshka doll“ gekauft. (TN1607\_W16)

(116) Wir gekommen im Studentenwohnheim um halb vierundzwanzig an.  
(TN1604\_W14)

Besonders problematisch war für die LernerInnen das Passiv, das u.a. nicht verwendet wurde, wo es obligatorisch war, vgl. (117), dafür aber zum Einsatz kam, wo ein Passiv nicht angebracht war, vgl. (118).

(117) Er konnte retten. (TN1405(1404)\_K09)

(118) Der Koffer ist auf der Straße geflogen werden. (TN1403(1408)\_K04)

Zusammenfassend lässt sich über die Bildung der Verbklammer sagen, dass die LernerInnen beider Gruppen in den vorliegenden Texten, sowie auch im Posttest nach Kursende die Verbklammer zu über 90% korrekt realisieren. Der größte Teil der Klammerstrukturen bestand allerdings aus Perfekt-Sätzen, sodass das Ergebnis vor allem diesbezüglich zu interpretieren ist. Was die Form der Verben in den Klammerstrukturen angeht, zeigten sich nicht wenige Fehler verschiedener Art.

## 7.4 SV-Kongruenz

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie häufig die LernerInnen Subjekt-Verb-Kongruenz korrekt realisierten. Die Korrektheitsrate abhängig von den verschiedenen Satzstrukturen ist in Tabelle 14 zusammengefasst.

	<b>WB 2016</b>	<b>FG 2016</b>	<b>Gesamt 2016</b>	<b>FG 2014</b>	<b>KG 2014</b>	<b>Gesamt 2014</b>
<b>SVX</b>	50/56 = 89,29%	15/16 = 93,75%	65/72 = 90,28%	57/60 = 95%	54/63 = 85,71%	110/122 = 90,16%
<b>XVS</b>	69/73 = 94,52%	9/10 = 90%	78/83 = 93,98%	16/18 = 88,89%	6/7 = 85,71%	22/25 = 88%
<b>V3</b>	28/29 = 96,55%	7/8 = 87,5%	35/37 = 94,59%	19/19 = 100%	3/3 = 100%	22/22 = 100%
<b>SOV</b>	1/2 = 50%	0/1 = 0%	1/3 = 33,3%	0/1 = 0%	1/1 = 100%	1/2 = 50%
<b>V1</b>	3/3 = 100%	-	3/3 = 100%	5/6 = 83,33%	-	5/6 = 83,33%
<b>Gesamt</b>	151/163 = 92,64%	31/35 = 88,57%	182/198 = 91,91%	97/104 = 93,27%	64/74 = 86,49%	160/177 = 90,4%

**Tabelle 14:** Korrektheitsraten der Subjekt-Verb-Kongruenz

Wie auch bei der Verbklammer liegt die Korrektheitsrate hier für beide Gruppen insgesamt sehr hoch, d.h. bei über 90%. Bei SOV-Stellung liegt die Korrektheitsrate insgesamt nur bei 40% (33,3% bei der Testgruppe und 50% bei der Vergleichsgruppe). Da insgesamt allerdings nur fünf Sätze mit SOV-Stellung vorliegen, ist dieses Ergebnis wenig aussagekräftig. Bei der Vergleichsgruppe beträgt die Korrektheit in den 22 V3-Sätzen 100%, in den 25 XVS-Sätzen nur 88%. In der Testgruppe ist die Korrektheitsrate bei beiden Satzstrukturen mit 93,98% (XVS) und 94,59% (V3) sehr ähnlich. Insgesamt scheint also eher keine Abhängigkeit der Korrektheit der SV-Kongruenz von der Satzstruktur vorzuliegen.

Die Kongruenz-Fehler bestehen in der Verwendung des Infinitivs anstelle der flektierten Form, vgl. (119), oder einer falsch flektierten Form, vgl. (120).

(119) Im Park fotografieren ich eine Katze [...] (TN1603/1604\_F02)

(120) [...] und er sind nach Hause zurückgekommen. (TN1415(1411)\_K03)

## 7.5 Unterschiede zwischen einzelnen Texten

In diesem Kapitel werden die einzelnen Texte noch einmal genauer betrachtet. Da die Verbklammer und die SV-Kongruenz insgesamt hohe Korrektheitsraten aufwiesen, wird auf diese hier nicht noch einmal eingegangen. Im Folgenden werden die Satzstrukturen der einzelnen Texte genauer beleuchtet. Da nur die Wochenendberichte 2016 in Einzelarbeit und die beiden Schreibaufgaben 2014 von unterschiedlichen Paaren verfasst wurden, werden die Ergebnisse für jede Schreibaufgabe einzeln dargestellt. Tabelle 15 zeigt die Verwendung unterschiedlicher Satzstrukturen in den Wochenendberichten 2016.

	TN 1601	TN 1602	TN 1603	TN 1604	TN 1605	TN 1606	TN 1607	TN 1608	TN 1609	TN 1610
<b>SVX</b>	1	3	8	3	4	6	3	8	8	9
<b>XVS</b>	3	15	6	10	1	14	12	6	1	4
<b>V3</b>	2	-	1	-	12	-	5	4	5	-

**Tabelle 15:** Satzstrukturen in den einzelnen Wochenendberichten 2016

Die beiden V3-Sätze unterscheiden sich von den XVS-Sätzen von TN1601, indem sie beide viel komplexere Temporalangaben (plus Subjekt) aufweisen, z.B. *Am Sonntag von morgen bis mittag*. Auch bei TN1603 unterscheidet sich der V3-Satz in Bezug auf die Besetzung des Vorfelds von den XVS-Sätzen: Der V3-Satz beginnt mit *Also*. Der einzige XVS-Satz von TN1605 ist der erste Satz, vgl. (121).

(121) Am Wochenende war ich nicht in Prag und Dresden. (TN1605\_W01)

Da diese\*r LernerIn offensichtlich nicht am Wochenendausflug teilgenommen hat, wusste er\*sie möglicherweise nicht, wie er\*sie mit der Schreibaufgabe umgehen sollte und bekam von der Lehrkraft diesen Satz als alternative Einleitung vorgeschlagen. TN1607 wechselt als einzige\*r konsequent zwischen den Satzstrukturen XVS und V3. Allerdings scheinen die lexematische Besetzung des Vorfelds und die Satzstruktur zu korrelieren: XVS-Strukturen finden sich bei den Vorfeldbesetzungen *Dort* (8x), *Am Samstag*, *Am Sonntag* und *Dann in der Nacht*. V3-Strukturen finden sich bei den Vorfeldbesetzungen *Zuerst* (2x) und *Danach* (2x). *Dann* taucht allerdings je einmal im Vorfeld eines XVS- und eines V3-Satzes auf. Auch TN1608 scheint zwischen den Satzstrukturen XVS und V3 zu wechseln. Die Analyse der Vorfeldbesetzungen zeigte jedoch, dass er\*sie immer genau dann eine V3-Struktur bildet, wenn zwei Adverbiale vorangestellt wurden, z.B. *Als Nächstes. Dort*. In allen V3-Strukturen folgt das Subjekt dem Verb. Der einzige XVS-Satz von TN1609 hat *Danach* im Vorfeld.

Bis auf die genannten Ausnahmen bilden fast alle LernerInnen ausschließlich entweder XVS-Strukturen (TN1601, TN1602, TN1603, TN1604, TN1606, TN1608 und TN1610) oder V3-Strukturen (TN1605 und TN1609). Nur TN1607 wechselt offensichtlich zwischen beiden Strukturen, die möglicherweise abhängig von der lexematischen Vorfeldbesetzung sind.

Tabelle 16 zeigt die Satzstrukturen der vier Fortsetzungsgeschichten 2016.

	TN1601/1602	TN1603/1604	TN1605/1608	TN1609/1610
<b>SVX</b>	1	3	8	4
<b>XVS</b>	3	6	-	1
<b>V3</b>	1	-	6	1

**Tabelle 16:** Satzstrukturen in den einzelnen Fortsetzungsgeschichten 2016

Auch hier zeigen zwei der Aufsätze ausschließlich XVS- (TN1603/1604) bzw. V3-Strukturen (TN1605/1608). TN1609/1610 bilden je einen XVS- und V3-Satz, was allerdings zu wenige Belege liefert, um eine klarere Aussage treffen zu können. TN1601/1602 bilden drei XVS-Sätze und einen V3-Satz, dessen Vorfeldbesetzung allerdings eher ungewöhnlich ist, vgl. (122).

(122) Ich Fußball spiere im Park. (TN1601/1602\_F01)



Möglicherweise wurde *Fußball spielen* hier als *Chunk* gelernt, sodass die LernerInnen nicht in der Lage waren, die Reihenfolge von Objekt und Verb in der bekannten Struktur umzudrehen, um einen korrekten SVO-Satz zu produzieren.

Die Fortsetzungsgeschichten 2016 bestätigen in etwa die Ergebnisse der Analyse der Wochenendberichte. TN1601/1602 und TN1603/1604 bilden sowohl in Einzel-, als auch in PartnerInnenarbeit überwiegend bzw. nur XVS-Sätze. TN1605 bildet dagegen überwiegend V3-Sätze und in Partnerarbeit mit TN1608, der\*die konsequent beide Strukturen benutzt, werden ebenfalls ausschließlich V3-Strukturen gebildet.

Tabelle 17 zeigt die Satzstrukturen in den einzelnen Fortsetzungsgeschichten 2014, wobei bei TN1401/1402 die Satzstrukturen von beiden unterschiedlichen Versionen dargestellt werden. Offensichtlich erinnerte sich eine\*r der beiden vor Abgabe an die V2-Regel und korrigierte vier der fünf V3-Sätze zu XVS-Sätzen.

	TN 1401/ 1402	TN 1405/ 1407	TN 1403/ 1409	TN 1404/ 1406	TN 1408/ 1410	TN 1411/ 1414	TN 1415/ 1417	TN 1416/ 1418	TN 1419/ 1420	TN 141a/ 141b
<b>SVX</b>	2 // 2	8	5	1	5	10	5	4	4	14
<b>XVS</b>	4 // -	-	-	-	-	3	5	4	2	2
<b>V3</b>	1 // 5	1	-	12	1	1	1	-	-	-

**Tabelle 17:** Satzstrukturen in den einzelnen Fortsetzungsgeschichten 2014

Auch in diesen Texten scheinen entweder ausschließlich XVS- oder V3-Strukturen gebildet worden zu sein. Die einzigen V3-Sätze von TN1411/1414 und TN1416/1418 weisen außergewöhnliche Vorfeldbesetzungen auf, die möglicherweise Ausnahmen darstellen, vgl. (123) und (124).

(123) Auf Shogo hat Zeit. (TN1415/1417\_F03)

(124) [...] danach über den Himmel spannte sich ein Regenbogen. (TN1411/1414\_F14)

In den Krimigeschichten 2014 wurden so wenige XVS- und V3-Sätze pro Test verwendet, dass über den Erwerb derselben keine Aussage gemacht werden kann, vgl. Tabelle 18.

	TN 1402/ 1406	TN 1403/ 1408	TN 1407/ 1409	TN 1404/ 1405	TN 1411/ 1415	TN 1413/ 1416	TN 1417/ 1418	TN 1420/ 1414	TN 1419/ 1414
<b>SVX</b>	5	5	5	7	8	8	7	11	7
<b>XVS</b>	1	-	1	-	1	1	1	-	1
<b>V3</b>	-	1	-	1	1	-	-	-	-

**Tabelle 18:** Satzstrukturen in den einzelnen Krimigeschichten 2014

## 8 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden die LernerInnen-Daten im Hinblick auf die in Kapitel 6.1 formulierten Forschungsfragen diskutiert. Untersucht werden soll vor allem, ob die Unterschiede in der Vermittlung der deutschen Verb-Zweit-Sätze bei Test- und Vergleichsgruppe einen Einfluss auf den Erwerb hatten. Die Vermutung war, dass die Testgruppe, welche nicht nur zur Form, sondern auch zur Funktion von Vorfeldbesetzungen unterrichtet wurde, XVS-Strukturen erfolgreicher erwirbt. Außerdem soll hier diskutiert werden, ob in den Texten ein Einfluss der Muttersprache der LernerInnen, Japanisch, festzustellen ist. Die Ergebnisse werden auch mit einigen der in Kapitel 5 vorgestellten Arbeiten in Verbindung gebracht und es wird überprüft, inwiefern die vorliegenden Daten deren Aussagen stützen. Vorab muss allerdings einschränkend gesagt werden, dass aufgrund der niedrigen Beleg-Zahlen keine statistische Analyse durchgeführt werden kann. Die Ergebnisse sind somit als Tendenzen zu verstehen.

Die Analyse der Satzstrukturen hat gezeigt, dass die Testgruppe insgesamt deutlich häufiger andere Elemente als Subjekte voranstellte (in 62% vs. 26% der Sätze) und dabei erfolgreicher XVS-Sätze bildete als die Vergleichsgruppe (mehr als doppelt so viele V3-Sätze vs. etwa gleiche viele XVS- wie V3-Sätze). Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass die *Concept-Based Instruction* zu Form und Funktion des Vorfelds einen positiven Einfluss auf den Erwerb von Vorfeldbesetzungen und XVS-Strukturen hatte.

Die Ergebnisse der Schreibaufgaben innerhalb einer Gruppe wiesen allerdings auch Unterschiede auf. Die Testgruppe stellte bei der Fortsetzungsgeschichte deutlich seltener Nicht-Subjekt-Elemente voran als beim Wochenendbericht und war dabei auch weniger erfolgreich bei der Bildung von XVS-Strukturen. Die Vergleichsgruppe verwendete in der Krimigeschichte fast ausschließlich und damit deutlich häufiger SVX-Strukturen als bei der Fortsetzungsgeschichte. Diese Unterschiede könnten den jeweiligen Aufgabenstellungen und den Rahmenbedingungen, unter denen die Texte verfasst wurden, geschuldet sein. In der Unterrichtsstunde, in der die Wochenendberichte 2016 verfasst wurden, war vorher mündlich über das vergangene Wochenende gesprochen worden und die LernerInnen hatten während der ganzen Stunde ein Arbeitsblatt mit Redemitteln und einer Erinnerung an die CBI-Visualisierung der deutschen Satzstruktur zur

Verfügung. Die Fortsetzungsgeschichten 2016 entstanden dagegen im Rahmen einer Stationenarbeit, während der keinerlei Vorentlastung für diese Schreibaufgabe stattfand. Die vorgegebenen Sätze des Wochenendberichts hatten außerdem beide XVS-Struktur, während bei der Fortsetzungsgeschichte je ein SVX- und ein XVS-Satz vorgegeben waren. Die Bedingungen, unter denen die Wochenendberichte entstanden, waren für die LernerInnen der Testgruppe also besser als die Bedingungen, unter denen sie Fortsetzungsgeschichten verfassten. Bei der Vergleichsgruppe stellte die Fortsetzungsgeschichte die leichtere der beiden Schreibaufgaben dar. Bei der Krimigeschichte waren gar keine Sätze, sondern nur ein Bild vorgegeben. Auf dem Bild war kein Handlungsablauf, sondern nur der „Endzustand“ der Geschichte zu erkennen (siehe Anhang), sodass die LernerInnen zusätzlich vor der schweren Aufgabe standen, sich einen Handlungsablauf auszudenken.

Die Unterschiede bei der Schwierigkeit der Schreibaufgaben erklären vermutlich die unterschiedlichen Ergebnisse der zwei Schreibaufgaben innerhalb beider Gruppen. Da aber die Aufgaben der Testgruppe insgesamt leichter waren als die der Vergleichsgruppe, ist die zunächst naheliegende Annahme, dass die *Concept-Based Instruction* zu Form und Funktion des Vorfelds bei der Testgruppe den Erwerb von Vorfeldbesetzungen und XVS-Strukturen positiv beeinflusst hat, mit Vorsicht zu betrachten. Dies wird vor allem deutlich, wenn man die Satzstrukturen der Fortsetzungsgeschichten, d.h. der Schreibaufgaben, die in beiden Gruppen unter den gleichen Bedingungen entstanden, vergleicht. Die Testgruppe stellt darin deutlich häufiger Nicht-Subjekt-Elemente voran als die Vergleichsgruppe, aber sie ist nur minimal erfolgreicher bei der Produktion von XVS- anstelle von V3-Strukturen.

Das Ergebnis dieser Untersuchung unterscheidet sich von den Ergebnissen von Fehrmann (2016:164-166), der in dem nach Kursende durchgeführten Posttest keine bzw. kaum V3-Sätze in beiden Gruppen findet. Dieser Unterschied ist vermutlich ebenfalls auf die Art der Aufgabenstellung zurückzuführen. Beim Posttest handelte es sich um einen Satzpuzzletest, bei dem vorgegebene Satzbausteine in die richtige Reihenfolge gebracht werden mussten, was deutlich leichter ist, als einen kompletten Text selbst zu verfassen. Dass die LernerInnen im Posttest eine leichtere Aufgabe lösen mussten, bei der sie sich nur auf die

Satzstruktur konzentrieren konnten, führte vermutlich zu den guten Ergebnissen. Fehrmanns (2016:164-166) Beobachtung, dass die Vergleichsgruppe mehr Nicht-Subjekt-Elemente voranstellt als die Testgruppe, wird aber von der vorliegenden Untersuchung bestätigt.

Ohne Einschränkung lässt sich daher behaupten, dass die Vermittlung von Form und Funktion des Vorfelds einen positiven Einfluss auf die Voranstellung von anderen Elementen als Subjekten hatte. Es ist möglich, dass sie außerdem einen kleinen positiven Einfluss auf die Bildung von XVS- statt V3-Strukturen hatte, was in dieser Untersuchung aber nicht eindeutig gezeigt werden konnte.

Die Analyse der Elemente, die in den LernerInnen-Texten vorangestellt wurden, zeigte, dass der mit Abstand größte Teil dieser Elemente Adverbiale waren. Diese Adverbiale stellten fast ausschließlich Lokal- und Temporalangaben dar. In den jeweiligen Sätzen dienten diese als rahmensetzende Elemente. Solche sind laut Speyer (2007:111) typische Vorfeldbesetzungen des Deutschen (vgl. Kapitel 2.3.4). Den LernerInnen schien diese informationsstrukturelle Eigenschaft des Deutschen bewusst zu sein und sie setzten dieses Wissen in ihren Texten um.

Dieses Ergebnis macht deutlich, dass der Erwerb von XVS-Strukturen zwei wichtige Lernziele beinhaltet: die Voranstellung von Nicht-Subjekten zu informationsstrukturellen Zwecken und die Anwendung der Verb-Zweit-Regel. Möglicherweise stellt die Produktion von nicht-zielsprachlichen V3-Sätzen einen notwendigen Schritt auf dem Weg zu zielsprachlichen XVS-Strukturen dar. Dies entspricht auch der Erwerbsreihenfolge von Clahsen & Meisel & Pienemann (1983), nach der AdvSVX-Strukturen vor XVS-Strukturen erworben werden. Sollte diese Vermutung zutreffen, hätte die *Concept-Based Instruction* zu Form und Funktion des Vorfelds, nach der die LernerInnen der Testgruppe deutlich mehr Nicht-Subjekte voranstellten als die Vergleichsgruppe und dabei viele rahmensetzende Elemente verwendeten, die LernerInnen dem Erwerb von XVS-Strukturen weitergebracht.

Was den Einfluss der Muttersprache angeht, kann zunächst die in Kapitel 4 angestellte Vermutung, dass SVX-Sätze für japanische LernerInnen, deren Muttersprache das Verb konsequent am Satzende positioniert, eine Schwierigkeit darstellen könnte, zurückgewiesen werden. Sowohl die LernerInnen der in Kapitel

5.5 vorgestellten Studien als auch die A1-LernerInnen dieser Untersuchung produzieren problemlos deutsche SVX-Sätze. Ob die V3-Sätze der LernerInnen dem Transfer ähnlicher Strukturen aus ihrer Muttersprache oder entwicklungsbedingten Faktoren geschuldet sind, ist in diesem Fall nicht eindeutig zu entscheiden. Die in Kapitel 4 herausgearbeitete Gemeinsamkeiten des Deutschen und Japanischen, die Flexibilität bei der Stellung nicht-verbaler Elemente sowie die informationsstrukturelle Markierung der gleichen Elemente (Topiks, rahmensetzende und kontrastive Elemente) durch Voranstellung oder die Postposition =*wa*, könnte bei der vorliegenden Untersuchung durchaus dazu geführt haben, dass die LernerInnen die Vermittlung der Funktion des Vorfelds besser umsetzen konnten. Es wäre interessant, zur Überprüfung dieser Hypothese eine vergleichbare Studie mit LernerInnen einer anderen Muttersprache durchzuführen. Weitere Untersuchungen zum Einfluss der informationsstrukturellen Gemeinsamkeiten des Deutschen und Japanischen auf den Erwerb der Satzstruktur wären ebenfalls wünschenswert.

Die Analyse der einzelnen LernerInnen-Texte hat gezeigt, dass es nicht immer sinnvoll ist, generelle Aussagen für eine ganze Lerngruppe zu treffen. Zwar konnte aufgrund der geringen Datenmenge hier keine ausführliche Analyse der individuellen Unterschiede durchgeführt werden. Die Daten deuten allerdings darauf hin, dass einzelne LernerInnen bereits mit hohem Korrektheitsgrad XVS-Sätze bilden, während andere LernerInnen fast ausschließlich V3-Sätze produzieren. Dies sollte in zukünftigen Studien weiter untersucht werden.

Die Ergebnisse der Analyse der Verbklammerstrukturen, welche zu über 90% korrekt realisiert wurden, lassen vermuten, dass diese Verbstellungsregel zu dem Zeitpunkt von den LernerInnen erworben war. Allerdings ist auch diese Annahme mit Vorsicht zu betrachten, da vor allem Perfekt-Sätze, aber wenige andere obligatorische Kontexte für Klammerstrukturen vorlagen. Außerdem ist es für die Entscheidung, ob eine Struktur als erworben gelten kann, besser, zum Vergleich Longitudinal-Daten heranzuziehen, welche hier nicht vorliegen. Nimmt man dennoch an, dass die Verbklammer zum Zeitpunkt der Erhebung erworben ist, müssten die LernerInnen laut universaler Erwerbsreihenfolge als nächstes die XVS-Struktur erwerben. Somit wären sie laut *Teachability Theory* bereit, durch gezielte Vermittlung beim Erklimmen dieser nächsten Erwerbsstufe unterstützt zu werden.

Die Daten des Prätests aus Fehrmann (2016:164-166) zeigen allerdings, dass vor dem Kurs 43% der Klammerstrukturen von der Testgruppe nicht zielsprachlich gebildet wurden.<sup>83</sup> Sollte die Verbklammer also zu dem Zeitpunkt, als die vorliegenden Texte verfasst wurden, erworben sein, fand dieser Erwerb vermutlich in den vorangegangenen drei bzw. vier Kurswochen statt. Geht man davon aus, dass eine Erwerbsstufe erst erklommen werden kann, wenn die vorherige Stufe erreicht ist, waren die LernerInnen, die während dieser Zeit die Verbklammer erwarben, ggf. noch nicht in der Lage, mit dem Erwerb der XVS-Struktur zu beginnen.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Korrektheit der SV-Kongruenz lassen Fragen in Bezug auf die beiden vorgestellten Erklärungsmodelle der universalen Erwerbsreihenfolge, der *Processability Theory* und des morphosyntaktischen Spannungsfelds, aufkommen. Laut *Processability Theory* liegen SV-Kongruenz und XVS-Strukturen auf der gleichen Verarbeitungsebene und müssten gleichzeitig erworben werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen jedoch deutlich höhere Korrektheitsraten bei der SV-Kongruenz (über 90%) als bei der der Bildung von XVS-Sätzen.<sup>84</sup> Diese Beobachtung lässt Zweifel in Bezug auf die Gültigkeit der Vorhersagen der *Processability Theory* aufkommen. Lee (2012) macht auf der Grundlage des von ihr postulierten morphosyntaktischen Spannungsfelds die Vorhersage, dass SV-Kongruenz in SVX-Strukturen leichter zu produzieren ist und somit häufiger korrekt realisiert wird. Die hier untersuchten LernerInnen-Texte wiesen insgesamt einen sehr hohen Grad an korrekten SV-Kongruenzen auf (über 90%), was unabhängig von der Satzstruktur war. In den untersuchten Texten kamen nur sehr wenige Nebensätze vor, sodass hier nur die Vermutung angestellt werden kann, dass die SV-Kongruenz in XVS-Sätzen nicht schwerer zu realisieren ist als in SVX-Sätzen. Allerdings ist es möglich, dass diese Beobachtung der Tatsache geschuldet ist, dass es sich hier um schriftliche LernerInnen-Daten handelt und das morphosyntaktische Spannungsfeld vor allem bei mündlichen Sprachproduktionen von Bedeutung ist.

---

<sup>83</sup> Es liegen allerdings keine Angaben dazu vor, ob diese Zahl der Tatsache geschuldet ist, dass einige LernerInnen die Verbklammer immer korrekt, andere dagegen nicht zielsprachlich realisieren.

<sup>84</sup> Zum gleichen Ergebnis kommen Meerholz-Härle & Tschirner (2001), die bei der Untersuchung mündlicher Daten von US-amerikanischen LernerInnen eine Korrektheitsrate von 90,5% bei der SV-Kongruenz messen, auf der Grundlage ihrer Daten aber davon ausgehen, dass die LernerInnen die XVS-Struktur zum gleichen Zeitpunkt noch nicht erworben haben.

Da der mit Abstand größte Teil der vorliegenden Vorfeldbesetzungen aus Temporal- und Lokalangaben (in V3-Sätzen gemeinsam mit einem Subjekt an zweiter Stelle) besteht, könnte die Vermutung von Hoshii (2010), dass LernerInnen in frühen Erwerbsstadien XVS-Strukturen mit Hilfe von *Chunks* produzieren, auch hier zutreffen. Die in Kapitel 2.3 vorgestellten, vielfältigen Möglichkeiten zur Besetzung des deutschen Vorfelds schöpfen die LernerInnen in den vorliegenden Texten nur zu einem kleinen Teil aus. Es ist aber auch möglich, dass die vorliegenden Vorfeldbesetzungen der Textsorte geschuldet sind. Sowohl bei einem Wochenendbericht, als auch bei der Fortsetzungsgeschichte, die in etwa die Form eines (Halb-)Tagesablaufs hat, finden sich vermutlich auch in muttersprachlichen Texten hauptsächlich Temporal- und Lokalangaben. Da keine Texte dieser LernerInnen mit deutlich anderen Fragestellungen vorliegen, kann nicht überprüft werden, ob sie bei anderen Textsorten ebenso häufig Nicht-Subjekt-Elemente voranstellen würden und wie erfolgreich sie dabei XVS-Strukturen produzieren würden. Sollte es sich bei den XVS-Strukturen hier allerdings tatsächlich um *Chunks* handeln, wäre zu erwarten, dass, wie in den Studien von Hoshii (2010) und Lipsky (2009), zu späteren Zeitpunkten mit Zunahme der Variation der Vorfeldbesetzungen die Korrektheit der XVS-Strukturen wieder abnimmt. In Zukunft wären daher weitere Longitudinal-Studien zum Erwerb deutscher XVS-Strukturen durch japanische LernerInnen wünschenswert.

Die in nur einem Fall vorliegende unvollständige Vorfeldbesetzung durch eine Gradpartikel, die eine scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzung erfordern würde, deutet darauf hin, dass die in Kapitel 5.2.3 diskutierten scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzungen LernerInnen vermutlich Schwierigkeiten bereiten. Eine gezielte Vermittlung dieser Art der Vorfeldbesetzung auf einem etwas höheren Niveau als bei den LernerInnen dieser Untersuchung wäre dabei sicherlich hilfreich. Der Effekt dieser Vermittlung könnte ebenfalls in einer weiteren Studie untersucht werden.

Interessant wäre außerdem ein Vergleich der vorliegenden schriftlichen LernerInnen-Daten mit mündlichen Daten, die sowohl während des Kurses 2014 als auch während des Kurses 2016 erhoben wurden. Eine interessante Fragestellung wäre dabei, inwiefern sich die Verwendung der unterschiedlichen Satzstrukturen in den mündlichen und schriftlichen Daten unterscheiden. Außerdem könnte überprüft

werden, ob sich ein Effekt in Bezug auf die unterschiedlichen Vermittlungsformen bei Test- und Vergleichsgruppe in den mündlichen Daten nachweisen lässt.

Ebenfalls wünschenswert wäre ein Vergleich der LernerInnen-Texte sowohl mit muttersprachlichen deutschen, als auch mit muttersprachlichen japanischen Texten mit der gleichen Aufgabenstellung, wie auch in Haukås & Hoheisel (2013a). Dabei könnten die Besetzungen des Vorfelds bzw. der ersten Satzposition bei deutschen und japanischen MuttersprachlerInnen analysiert werden. Anschließend wäre ein Vergleich der muttersprachlichen mit den fremdsprachlichen Texten wünschenswert, bei dem untersucht werden könnte, ob die Vorfeldbesetzungen in den Texten der japanischen LernerInnen denen der Zielsprache oder den Besetzungen der ersten Satzposition in ihrer Muttersprache entsprechen.

In zukünftigen Untersuchungen sollte außerdem der Zusammenhang von Erwerb von Form und Funktion der Vorfeldbesetzungen näher beleuchtet werden. Zu überprüfen wäre dabei die hier aufgestellte Hypothese, dass V3-Strukturen ein notwendiger Schritt auf dem Weg zum Erwerb von XVS-Strukturen sind, da zunächst die Funktion der Voranstellung von Nicht-Subjekt-Elementen erworben werden muss. Überprüft werden könnte dabei auch die Annahme, dass die gezielte Vermittlung der Funktion zu Vorfeldbesetzungen langfristig zu einem schnelleren Erwerb von XVS-Strukturen führt. Hierfür wäre die Durchführung einer Longitudinal-Studie notwendig. Sehr zu empfehlen wäre es, bei dieser Studie die Daten in Test- und Vergleichsgruppe unter den exakt gleichen Bedingungen zu erheben.



## 9 Schluss

Diese Arbeit hatte zum Ziel, den Erwerb von Vorfeldbesetzungen durch japanische LernerInnen genauer zu beleuchten. In einer Untersuchung von Texten aus zwei verschiedenen A1-DaF-Kursen sollte ermittelt werden, ob die Vermittlung von Form und Funktion des Vorfelds im Vergleich zur alleinigen Vermittlung der Form von Vorfeldbesetzung einen positiven Einfluss auf den Erwerb hatte.

In Kapitel 2 wurde die Satzstruktur des Deutschen beschrieben. Zu Beginn wurde das Deutsche als SOV-Sprache charakterisiert, die in Aussagesätzen V2-Stellung aufweist. Vor dieser Position befindet sich das Vorfeld, in dem genau eine Konstituente stehen kann. Es wurde gezeigt, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Konstituenten diese Position im Aussagesatz besetzen können, u.a. Verb-Komplemente, Supplemente, infinite verbale Elemente, ganze Verbalphrasen und Teile von Phrasen. Scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzungen stellen ebenfalls einfache Vorfeldbesetzungen dar. Es wurde gezeigt, dass das Vorfeld bevorzugt für kontrastive und rahmensetzende Elemente sowie auch für Topiks genutzt wird.

In Kapitel 3 wurde die Satzstruktur des Japanischen vorgestellt. Zunächst wurde das Japanische als ideale SOV-Sprache beschrieben. Anschließend wurde gezeigt, dass im Japanischen durch *Scrambling* eine Vielzahl von Stellungsvarianten möglich sind. Japanisch ist außerdem eine Topik-prominente Sprache, die Topiks, rahmensetzende und kontrastive Elemente morphologisch mit *=wa* markiert.

In Kapitel 4 wurde eine kontrastive Analyse der deutschen und japanischen Satzstruktur durchgeführt. Ein bedeutender Unterschied ist, dass das Japanische keine V2-Sätze und somit auch keine Vorfeldposition aufweist. Gemeinsam haben die Sprachen, dass sie viel Stellungsvariation zulassen und dass die gleichen sprachlichen Elemente (Topiks, rahmensetzende und kontrastive Elemente) durch Voranstellung ins Vorfeld bzw. mittels *=wa* informationsstrukturell markiert werden.

In Kapitel 5 wurde der Forschungsstand bezüglich des Erwerbs der deutschen Verbstellung dargestellt. Zunächst wurde die Universale Erwerbsreihenfolge beschrieben, nach der die meisten LernerInnen die Verbstellung erwerben: SVX > AdvSVX > Verbklammer > XVS > V-End. Diese Erwerbsreihenfolge wird im Rahmen der *Processability Theory* mit steigender Komplexität der jeweiligen

Verarbeitungsprozesse bzw. anhand des morphosyntaktischen Spannungsfelds mit steigender Schwierigkeit der Realisierung der SV-Kongruenz erklärt. Es wurde gezeigt, dass die Muttersprache Einfluss auf den Erwerb nehmen kann, z.B. indem manche Verbstellungsregeln schneller erworben werden. Der Fremdsprachenunterricht kann den Erwerb vor allem dann beeinflussen, wenn gezielt die als nächste zu erwerbende Regel vermittelt wird. Studien zum Erwerb von Vorfeldbesetzungen haben gezeigt, dass die Korrektheit von XVS-Strukturen im Laufe der Zeit sinken kann, was vor allem der steigenden Komplexität der verwendeten Vorfeldbesetzungen geschuldet ist. Dies ist auch bei japanischen LernerInnen der Fall, die die Verbklammer und V-End-Stellung im Nebensatz vergleichsweise problemlos erwerben, was ggf. auf positiven Transfer aus ihrer Muttersprache zurückzuführen ist.

In Kapitel 6 wurde die für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung beschrieben. Es sollte vor allem untersucht werden, ob die Vermittlung von Form und Funktion des Vorfelds bei der Testgruppe im Rahmen einer *Concept-Based Instruction* anstatt einer Vermittlung rein formaler Eigenschaften dieser Position in der Vergleichsgruppe einen positiven Effekt auf den Erwerb von Vorfeldbesetzungen sowie der Bildung von XVS-Strukturen hatte. Die Daten stammen aus Texten japanischer A1-LernerInnen, die jeweils zwei Schreibaufgaben verfassten.

In Kapitel 7 wurden die Ergebnisse dargestellt. Es wurde festgestellt, dass die LernerInnen der Testgruppe insgesamt mehr Nicht-Subjekte voranstellten und dabei erfolgreicher XVS-Strukturen bildeten als die Vergleichsgruppe. Beim Vergleich der Schreibaufgabe, die von beiden Gruppen bearbeitet wurde, fiel allerdings auf, dass hier zwar ebenfalls mehr Nicht-Subjekt-Elemente vorangestellt wurden, die erfolgreiche Bildung von XVS-Strukturen allerdings deutlich geringer ausfiel als beim Vergleich der gesamten Daten beider Gruppen. Die Analyse der Vorfeldbesetzungen zeigte, dass mit wenigen Ausnahmen nur Temporal- und Lokalangaben vorangestellt wurden. Innerhalb dieser beiden Kategorien wurde ein breites Spektrum an lexikalischen Elementen verwendet. Die LernerInnen-Texte wiesen außerdem eine hohe Korrektheitsrate sowohl bei Verbklammer-Strukturen als auch bei der SV-Kongruenz auf. Die Analyse der einzelnen Texte zeigte außerdem, dass in den meisten Fällen die einzelnen LernerInnen bei Voranstellung von Nicht-Subjekt-Elementen fast nur XVS- oder V3-Strukturen bildeten.

In Kapitel 8 wurden die Ergebnisse diskutiert und ein Ausblick gegeben. Weil die Testgruppe insgesamt mehr Nicht-Subjekt-Elemente voranstellte und dabei erfolgreicher XVS-Strukturen bildete als die Vergleichsgruppe, wurde die Vermutung angestellt, dass die CBI von Form und Funktion des Vorfelds einen positiven Einfluss auf den Erwerb von Vorfeldbesetzungen hatte. Weil die Texte der Testgruppe aber insgesamt unter einfacheren Bedingungen verfasst wurden als die der Vergleichsgruppe, muss dieses Ergebnis mit Vorsicht betrachtet werden. Als eindeutig festzustellendes Ergebnis der Untersuchung kann somit festgehalten werden, dass die Vermittlung einen positiven Effekt in Bezug auf die Voranstellung von Nicht-Subjekt-Elementen hatte. Die überwiegenden Vorfeldbesetzungen durch Temporal- und Lokalangaben weisen außerdem darauf hin, dass die LernerInnen sich der informationsstrukturellen Eigenschaft des Deutschen, das Vorfeld vorzugsweise mit rahmensetzenden Elementen zu besetzen, bewusst sind. Es ist möglich, dass die in Kapitel 4 herausgearbeiteten informationsstrukturellen Gemeinsamkeiten des Deutschen und Japanischen den positiven Einfluss der Vermittlung der Funktion des Vorfelds verstärkt haben. Dies könnte in einer vergleichbaren Studie mit LernerInnen einer anderen Muttersprache überprüft werden. Die hohe Korrektheitsrate bei der Realisierung der Verbklammer könnte darauf hindeuten, dass die LernerInnen diese Struktur erworben haben. Die hohe Korrektheit der SV-Kongruenz, die hier noch vor dem Erwerb von XVS-Strukturen und unabhängig von der Satzstruktur vorliegt, lässt Fragen in Bezug auf die Gültigkeit der Vorhersagen von *Processability Theory* und dem morpho-syntaktischen Spannungsfeld aufkommen. Es wurde diskutiert, dass es sich bei den verwendeten Vorfeldbesetzungen um *Chunks* handeln könnte, dass der hohe Anteil an Temporal- und Lokalangaben aber auch der Textsorte geschuldet sein könnte. Zum Schluss wurden einige Forschungsdesiderate formuliert: der Vergleich der untersuchten schriftlichen Daten mit ebenfalls erhobenen mündlichen Daten sowie ein Vergleich der Vorfeldbesetzungen in den LernerInnen-Texten mit Texten deutscher und japanischer MuttersprachlerInnen mit der gleichen Aufgabenstellung. Wünschenswert wäre eine weitere Untersuchung des Zusammenhangs von Erwerb von Form und Funktion des Vorfelds. In einer Longitudinalstudie könnte untersucht werden, ob der Anstieg der Voranstellungen von Nicht-Subjekt-Elementen tatsächlich einen notwendigen Schritt beim Erwerb von XVS-Strukturen darstellt.

## 10 Bibliographie

- Altmann, Hans & Hofmann, Ute. 2008. *Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bassola, Peter. 2009. Deutsche Wortstellung – grammatisch – pragmatisch. Prädikative Elemente im Vorfeld. In Brdar-Szabo, Rita & Knipf-Komlosi, Elisabeth & Peteri, Attila (Hgg.), *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*, 35-42. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bassola, Péter & Schwinn, Horst. 2016. Markierte Vorfeldbesetzungen im Deutschen. In Dalmas, Martine & Fabricius-Hansen, Cathrine & Schwinn, Horst (Hgg.), *Variation im europäischen Kontrast. Untersuchungen zum Satzanfang im Deutschen, Französischen, Norwegischen, Polnischen und Ungarischen*, 229-259. Berlin: De Gruyter.
- Baten, Kristof & Buyl, Aafke & Lochtman, Katja & Van Herreweghe, Mieke. 2015. Processability Theory. In Baten, Kristof & Buyl, Aafke & Lochtman, Katja & Van Herreweghe, Mieke (Hgg.), *Theoretical and Methodological Developments in Processability Theory*, 1-18. Amsterdam: John Benjamins.
- Beneš, Eduard. 1971. Die Besetzung der ersten Position im deutschen Aussagesatz. In Moser, Hans (Hg.), *Fragen der strukturellen Syntax und kontrastiven Grammatik*, 160-182. Düsseldorf: Schwann.
- Bildhauer, Felix. 2011. Mehrfache Vorfeldbesetzung und Informationsstruktur: Eine Bestandsaufnahme. *Deutsche Sprache* 39. 362–379.
- Bohnacker, Ute. 2006. When Swedes begin to learn German: From V2 to V2. *Second Language Research* 22(4). 443-486.
- Bohnacker, Ute & Rosén, Christina. 2008. The clause-initial position in L2 German declaratives. Transfer of Information structure. *Studies in Second Language Acquisition* 30. 511-538.
- Brdar-Szabó, Rita. 2001. Kontrastivität in der Grammatik. In Helbig, Gerhard & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 195-204. Berlin: de Gruyter.
- Brown, James Dean. 2004. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In Davies, Alan & Elder, Catherine (Hgg.), *The Handbook of Applied Linguistics*, 476-500. Malden, MA: Blackwell.
- Büring, Daniel & Hartmann, Katharina. 2001. The Syntax and Semantics of Focus-Sensitive Particles in German. *Natural Language & Linguistic Theory* 19. 229-281.
- Clahsen, Harald & Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Cztinglar, Christine. 2013. *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät*. Berlin: De Gruyter.

Diehl, Erika & Christen, Helen & Leuenberger, Sandra. 2000. *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Dryer, Matthew. 2005. Order of Subject, Object, and Verb. In Haspelmath, Martin (Hg.), *The world atlas of language structures*, 330-333. Oxford: Oxford University Press.

Dudenredaktion. 2016. *Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Berlin: Duden.

Dürscheid, Christa. 2012. *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dürscheid, Christa. 1989. *Zur Vorfeldbesetzung in deutschen Verbzweit-Strukturen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Ebi, Martina & Eschbach-Szabo & Viktoria. 2015. *Japanische Sprachwissenschaft. Eine Einführung für Japanologen und Linguisten*. Tübingen: Narr.

Ellis, Rod. 2010. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod. 1989. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11. 305-328.

Ellis Nick. 2003. Constructions, Chunking, and Constructionism. In Doughty, Catherine & Long, Michael (Hgg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63-103. Oxford: Blackwell.

Ellis, Nick. 1996. Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 91-126.

Engel, Ulrich. 1977. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Engel, Ulrich. 1970. Regeln zur Wortstellung. *Forschungsberichte des IdS* 5. 7-148.

Fanselow, Gisbert. 2004. Cyclic Phonology-Syntax Interaction: Movement to First Position in German. *Interdisciplinary Studies on Information Structure* 1. 1-42.

Fanselow, Gisbert. 1993. Die Rückkehr des Basisgenerierers. *Groninger Arbeiten zur Germanistischen Linguistik* 36. 1-74.

Fehrmann, Ingo. 2016. Teaching the form-function mapping of German ‘prefield’ elements using Concept-Based Instruction. In *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association* 4. 153-170.

Frey, Werner. 2006. Contrast and movement to the German prefield. In Molnár, Valéria & Winkler, Susanne (Hgg.), *The Architecture of Focus*, 235-264. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Gewehr, Markus. 2009. *Japanische Grammatik*. Hamburg: Buske.

Gunji, Takao. 2015. Japanese. In Kiss, Tibor & Alexiadou, Artemis (Hgg.), *Syntax – Theory and Analysis* (Handbooks of linguistics and communication science 42.3), 1559-1588. Berlin: De Gruyter.

Gunji, Takao & Hasida, Koiti. 1998. Measurement and quantification. In Gunji, Takao & Hasida, Koiti (Hgg.), *Topics in Constraint Based Grammar of Japanese*, 39-79. Dordrecht: Kluwer.

Haberzettl, Stefanie. 1999. Katze Maus essen vs. Katze essen Maus: Die L1 als Königs- oder Holzwegbereiter zur L2? Zum Einfluss des L1-Wissens im Erwerb der deutschen Verbstellung durch türkische und russische Kinder. In Spillmann, Hans Otto & Warnke, Ingo (Hgg.), *Internationale Tendenzen der Syntaktik, Semantik und Pragmatik*, 157-165. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hakansson, Gisela & Pienemann, Manfred & Sayehli, Susan. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research* 18(3). 250-273.

Haukås, Åsta & Hoheisel, Minka. 2013a. Das Vorfeld im argumentativen Text. Eine kontrastive Studie des L1-Norwegischen, des L1-Deutschen und des L2-Deutschen. Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 50(1). 28-35.

Haukås, Åsta & Hoheisel, Minka. 2013b. Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 18(1). 76-92.

Hentschel, Elke & Weydt, Harald. 2013. *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: De Gruyter.

Heycock, Caroline. 2012. Japanese –wa, -ga, and Information Structure. In Miyagawa, Shigeru (Hg.), *The Oxford Handbook of Japanese Linguistics*, 54-83. Oxford: Oxford University Press.

Hoberg, Ursula. 1997. Die Linearstruktur des Satzes. In Zifonun, Gisela & Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (Hgg.), *Grammatik der deutschen Sprache*, 1495-1680. Berlin: De Gruyter.

Hoshii, Makiko. 2010. Erwerb der Verbstellung im Deutschen bei japanischen Lernern. In Hoshii, Makiko & Kimura, Goro Christoph & Ohta, Tatsuya & Raindl, Marco (Hgg.), *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan. Empirische Zugänge*, 50-68. München: Iudicium.

- Kaneko, Tohru. 1987. Die Partikel wa und ihre deutschen Entsprechungen. In Kaneko, Tohru & Stickel, Gerhard (Hgg), *Deutsch und Japanisch im Kontrast 4. Syntaktisch-Semantische Kontraste*, 339-380. Heidelberg: Julius Groos.
- Keßler, Jörg-U. & Liebner, Mathias & Mansouri, Fethi. 2011. Teaching. In Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-U. (Hgg.), *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook*, 148-155. Amsterdam: John Benjamins.
- König, Ekkehard. 2012. Zur Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft. In Gunkel, Lutz & Zifonun, Gisela (Hgg), *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*, 13-40. Berlin: De Gruyter. 13-40.
- König, Ekkehard. 1996. Kontrastive Grammatik und Typologie. In Lang, Ewald & Zifonun, Gisela (Hgg.), *Deutsch – typologisch*, 31-54. Berlin: De Gruyter.
- Kuno, Susumu. 1978. Japanese: a characteristic OV language. In Lehman, Winfred (Hg.), *Syntactic typology*, 57-138. Austin: University of Texas Press.
- Kuno, Susumu. 1973. *The Structure of the Japanese Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lee, Mi-Young. 2012a. Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen – Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(1). 75-92.
- Lee, Mi-Young. 2012b. Zusammenhänge zwischen Wortstellungen und Subjekt-Verb-Kongruenz in der lernersprachlichen Entwicklung bei L2-Lernern des Deutschen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 40(2). 217-241.
- Li, Charles & Thompson, Sandra. 1976. Subject and Topic. A new typology of language. In Li, Charles (Hg.), *Subject and Topic*, 457-489. New York: Academic Press.
- Lipsky, Angela. 2010. Vorfeldfehler in Texten von Deutschlernern. *Deutsch als Fremdsprache* 47. 70–76.
- Lipsky, Angela. 2009. Wortstellungsfehler in Texten japanischer Deutschlerner. Eine empirische Untersuchung. *Dokkyo University Studies in Foreign Language Teaching* 27. 1–34.
- Lötscher, Andreas. 1985. Syntaktische Bedingungen der Topikalisierung. *Deutsche Sprache* 3. 207-229.
- Lühr, Rosemarie. 1985. Sonderfälle der Vorfeldbesetzung im heutigen Deutsch. *Deutsche Sprache* 13. 1–23.
- Meerholz-Härle, Birgit & Tschirner, Erwin. 2001. Processability Theory. Eine empirische Untersuchung. In Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hgg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und*

anderer Sprachen). *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, 155-175. Baltmanswiler: Schneider.

Müller, Stefan. In Vorbereitung. *Germanic Syntax*. Manuskript, Humboldt-Universität zu Berlin.

Müller, Stefan. 2015. *German Sentence Structure: An Analysis with Special Consideration of So Called Multiple Frontings*. Manuskript, Humboldt-Universität zu Berlin.

Müller, Stefan. 2005. Zur Analyse der scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzung. *Linguistische Berichte* 203, 297–330.

Müller, Stefan. 2003. Mehrfache Vorfeldbesetzung. *Deutsche Sprache* 31, 29–62.

Müller, Stefan & Bildhauer, Felix & Cook, Philippa. 2012. Beschränkungen für die scheinbar mehrfache Vorfeldbesetzung im Deutschen. In Cortes, Colette (Hg.), *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, 113-128. Tübingen: Stauffenburg.

Musan, Renate. 2010. *Informationsstruktur*. Heidelberg: Winter.

Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.

Pienemann, Manfred. 2011. L1 transfer. In Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-U. (Hgg.), *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook*, 74-82. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, Manfred. 2005. An Introduction to Processability Theory. In Pienemann, Manfred (Hg.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, 1-59. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, Manfred. 1984. Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6(2), 186-214.

Pittner, Karin & Berman, Judith. 2013. *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Popov, N.M.. 1987. Zum kommunikativen Wert des Vorfeldes im deutschen Aussagesatz. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 40(5), 705-709.

Primus, Beatrice. 2001. Word order typology. In Haspelmath, Martin & König, Ekkehard & Oesterreicher, Wulf & Raible, Wolfgang (Hgg.), *Sprachtypologie und sprachliche Universalien* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 20.2), 855-873. Berlin: De Gruyter.



- Shibatani, Masayoshi. 1990. *The languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Speyer, Augustin. 2010. Filling the vorfeld in written and spoken discourse. In Tanskanen, Sanna-Kaisa & Helasvuo, Marja-Liisa & Johansson, Marjut & Raitaniemi, Mia (Hgg.), *Discourses in Interaction*, 263-290. Amsterdam: John Benjamins.
- Speyer, Augustin. 2008. German Vorfeld-filling as Constraint Interaction. In Benz, Anton & Kühnlein, Peter (Hgg.), *Constraints in Discourse*, 267-290. Philadelphia: Benjamins.
- Speyer, Augustin. 2007. Die Bedeutung der Centering Theory für Fragen der Vorfeldbesetzung im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26. 83-115.
- Sudhoff, Stefan. 2010. *Focus Particles in German*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tsujimura, Natsuko. 1996. *An Introduction to Japanese Linguistics*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha. 1994. Direct access to X' theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie (Hgg.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*, 265-316. Amsterdam: John Benjamins.
- van de Velde, Marc. 1978. Zur mehrfachen Vorfeldbesetzung im Deutschen. In Conte, Maria-Elisabeth & Giacalone-Ramat, Anna & Ramat, Paolo (Hgg.), *Wortstellung und Bedeutung. Akten des 12. Linguistischen Kolloquiums, Pavia 1977*, 131-141. Tübingen: Niemeyer.
- Vermeulen, Reiko. 2012. The information structure of Japanese. In Krifka, Manfred & Musan, Renate (Hgg.), *The Expression of Information Structure*, 187-216. Berlin: De Gruyter.
- Walter, Maik & Doolittle, Seanna. 2012. Vorfeldfortschritte im Deutschen als Fremdsprache. Eine lernerkorpusbasierte Longitudinalstudie amerikanischer Deutschlerner. *Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache* 49(1). 3-11.
- Watanabe, Akira. 2003. *Wh* and operator construction in Japanese. *Lingua* 113. 519-558.
- Werner, Angelika. 2005. „Und das ich lerne nicht...“: Über Probleme japanischer Lerner mit der deutschen Wortstellung. *German as a foreign language* 1. 39-59.
- Winkler, Steffi. 2011. Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In Hahn, Natakia & Roelcke, Thorsten (Hgg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestag des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen

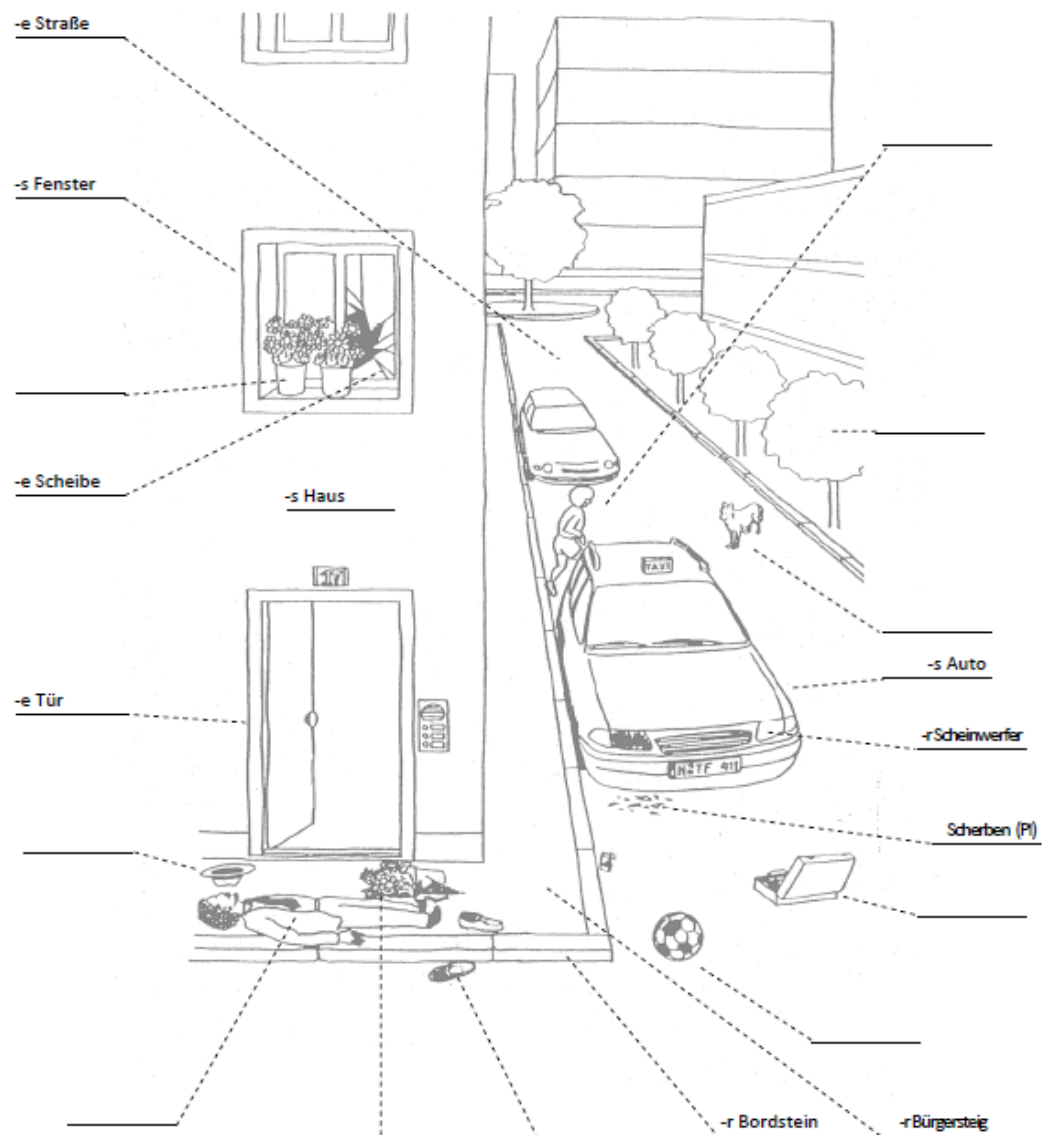
*Hochschule Freiburg/Breisgau 2010* (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 85), 193-207. Göttingen: Universitätsverlag.

Wöllstein, Angelika. 2010. *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Winter.

Zebrowska, Ewa. 2006. Stellenwert des Vorfelds in der inhaltlichen Gliederung des Texts. In Kotin, Michail & Krycki, Piotr & Laskowski, Marek & Zuchewicz, Tadeusz (Hgg.), *Das Deutsche als Forschungsobjekt und Studienfach. Synchronie – Diachronie – Sprachkontrast – Glottodidaktik*, 335-342. Frankfurt am Main: Peter Lang.

## Anhang

### Anhang A: Bildimpuls zur Krimigeschichte 2014



## **Anhang B: LernerInnen-Texte**

### **Wochenendberichte 2016**

#### **TN1601**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1601\_W01 Ich fahre nicht Prag und Dresden.

TN1601\_W02 Am Wochenende war ich im Studentenwohnheim.

TN1601\_W03 Am Freitag Nachmittag bin ich mit dem Bus nach Studentenwohnheim.

TN1601\_W04 Am Samstag von morgen bis abend ich habe Reise in Berlin zu Fuß gehen.

TN1601\_W05 Am Sonntag von morgen bis mittag ich war im Studentenwohnheim zu schlafen.

TN1601\_W06 Dort habe ich Pringles gegessen.

#### **TN1602**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1602\_W01 Zuerst waren wir im Restaurant gehen.

TN1602\_W02 Dort habe ich Pork und fondanchocola gegessen und cola getrunken.

TN1602\_W03 Es war lecker.

TN1602\_W04 Am Samstag sind wir die Himmelsuhr gesehen.

TN1602\_W05 Dort habe ich die Uhr gekauft.

TN1602\_W06 Am Abend waren wir im Restaurant gehen.

TN1602\_W07 Dort habe ich chiken gegessen und orangesaft getrunken.

TN1602\_W08 Am Nacht sind wir nach Hotel gehen.

TN1602\_W09 Am Sonntag Morgen sind wir mit dem Bus nach Dresden gefahren.

TN1602\_W10 Zuerst waren wir im die Kirche gehen.

TN1602\_W11 Am Mittag waren meine Freundin und ich im Restaurant gehen.

TN1602\_W12 Dort haben wir pizza gegessen und apfelsaft getrunken.

TN1602\_W13 Am Nachmittag sind wir den Zwinger gehen.

TN1602\_W14 Am Abend sind wir im Italienische Restaurant gehen.

TN1602\_W15 Dort habe ich rissot und Käsekuchen gegessen und hotchocolate getrunken.

TN1602\_W16 Es war schmeckt mir sehr gut.

TN1602\_W17 Am Nacht sind wir mit dem Bus nach Berlin.

TN1602\_W18 Es war fröhlich Reise.

#### **TN1603**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1603\_W01 Nacht haben wir im Restaurant tschechisches Kochen gegessen.

TN1603\_W02 Das hat mir am besten gefallen.

TN1603\_W03 Am Samstag sind wir zu alte Brücke gehen [...]

TN1603\_W04 [...] und dort haben wir Musik gehört.

TN1603\_W05 Das fand ich interessant.

TN1603\_W06 Wir haben in Prag Himmelsuhr gesehen.

TN1603\_W07 Nachmittag habe[?] ich einen Glühwein getrunken.

TN1603\_W08 Aber, es ist mir sehr kalt in Prag.

TN1603\_W09 Also Ich bin müde.

TN1603\_W10 Am Sonntag sind wir mit dem Bus nach Dresden gefahren.

TN1603\_W11 Mittag haben wir die Kirche besichtigt.

TN1603\_W12 Das hat mir gut.

TN1603\_W13 Ich habe einen Hamburger mit Ayano gegessen.  
TN1603\_W14 Ich glaube [...]  
TN1603\_W15 [...] die Reise ist mir sehr gut!!

#### **TN1604**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1604\_W01 Am Freitag Abend waren wir im Restaurant.  
(TN1604\_W02 Ich haben wir risotto gegessen und Schwrzbeir getrinke.)  
TN1604\_W03 Dort haben wir im Hostel mit Frauen geredet.  
TN1604\_W04 Am Samstag Mittag waren wir in Prag.  
TN1604\_W05 Wir haben die Plager Burg besichtigt.  
TN1604\_W06 Dann haben wir die Karel Brücke gegehen.  
TN1604\_W07 Zuletzt haben wir die Astronomie Uhr im Prag gesehen.  
TN1604\_W08 Am Sonntag Morgen sind wir mit dem Bus nach Dresden gefahren.  
TN1604\_W09 Am Sonntag Nachmittag haben wir zwei Kirchen besichtigt.  
TN1604\_W10 Dort haben wir den Zwinger besichtigt.  
TN1604\_W11 Am Sonntag Abend waren wir im Italienisch Restaurant.  
TN1604\_W12 Ich haben Pizza und Tomatensuppe gegessen.  
TN1604\_W13 Dann haben wir mit dem Bus nach Berlin gefahren.  
TN1604\_W14 Wir gekommen im Studentenwohnheim um halb vierundzwanzig an.

#### **TN1605**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1605\_W01 Am Wochenende war ich nicht in Prag und Dresden.  
TN1605\_W02 Am Freitag, ich habe im Café mit Mayu gegangen.  
TN1605\_W03 Dort wir haben Brot und Kaffee genommen.  
TN1605\_W04 Das ist Lecker!  
TN1605\_W05 Am Samstag, ich bin in Friedrichstraße.  
TN1605\_W06 Dort ich habe Kosmetikum gekauft.  
TN1605\_W07 Danach ich habe Mayu getroffen [...]  
TN1605\_W08 [...] und wir haben im Supermarkt eingekauft.  
TN1605\_W09 Abend, wir haben zusammen gekocht.  
TN1605\_W10 Am Sonntag, ich habe lange geschlafen.  
TN1605\_W11 Mittag, ich habe Omelett und Ham gegessen.  
TN1605\_W12 Danach, ich hatte vor, waschen [...]  
TN1605\_W13 [...] aber ich hatte keine Motivation.  
TN1605\_W14 Nachmittag, ich habe Mittagsschlaf gemacht.  
TN1605\_W15 Abend, ich habe Spaghetti Carbonara mit Mayu gekocht.  
TN1605\_W16 Danach wir waren in Minimarkt.  
TN1605\_W17 Wir haben zwei Bier gekauft und getrunken.

#### **TN1606**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1606\_W01 Am Freitag waren wir in Prag.  
TN1606\_W02 Dort haben wir in Hotel geschlafen.  
TN1606\_W03 Am Samstag waren wir in Prag Stadtzentrum.  
TN1606\_W04 Dort haben wir den Stadt besucht.  
TN1606\_W05 Zuerst waren wir im Prager Burg.  
TN1606\_W06 Dort habe ich im St.-Veits-Dom mit Koki besichtigt.  
TN1606\_W07 Das hat mir sehr gut.

TN1606\_W08 Besonders sind die Glasmalerei sehr schön.  
 TN1606\_W09 Danach haben wir eine Speise gegessen.  
 TN1606\_W10 Danach sind wir zu Karlsbrücke gegangen.  
 TN1606\_W11 Dort sind wir eine schöne Landschaft von auf eine Brücke gesehen.  
 TN1606\_W12 Das hat mir gut.  
 TN1606\_W13 Danach bin ich im McDonalds mit Koki gegangen, [...]  
 TN1606\_W14 [...] Denn habe ich Korrespondenz mit Wi-Fi wollen.  
 TN1606\_W15 Dort habe ich Hamburger gegessen, [...]  
 TN1606\_W16 [...] Aber das hat mir nicht lecker.  
 TN1606\_W17 Am Sonntag waren wir in Dresden.  
 TN1606\_W18 Dort habe ich eine italienisch Pizza und die Spaghetti mit Koki gegessen.  
 TN1606\_W19 Die Pizza war sehr Groß.  
 TN1606\_W20 Die Speise waren sehr lecker.  
 TN1606\_W21 Wir waren drei kurzweiliger Tage.

### **TN1607**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1607\_W01 Zuerst wir haben im Restaurant gegangen.  
 TN1607\_W02 Dort haben Ich Steak gegesen.  
 TN1607\_W03 Dann in der Nacht waren Ich und eine deutsch Studentin in CLUB.  
 TN1607\_W04 Dort haben wir getanzt.  
 TN1607\_W05 Am Samstag waren wir in Prag.  
 TN1607\_W06 Dort haben wir Stadtbesichtigung gemacht.  
 TN1607\_W07 Zuerst wir haben im Kirche.  
 TN1607\_W08 Dort haben wir Glasmalerei gesehen.  
 TN1607\_W09 Ich finden [...]  
 TN1607\_W10 [...] 'es war sehr gut'.  
 TN1607\_W11 Dann wir waren im Restaurant.  
 TN1607\_W12 Dort haben Ich tschechisch gegessen.  
 TN1607\_W13 Danach wir waren in Souvenir Laden.  
 TN1607\_W14 Dort haben Ich einen Becher gekauft.  
 TN1607\_W15 Danach wir waren im Markt.  
 TN1607\_W16 Dort Ich "Matryoshka doll" gekauft.  
 TN1607\_W17 Am Sonntag waren wir in Dresden.  
 TN1607\_W18 Dort haben wir Kirche gegangen.  
 TN1607\_W19 Dann waren wir in spanisch Restaurant.  
 TN1607\_W20 Dort haben wir Spaghetti und Pizza gegessen.  
 TN1607\_W21 Es war gut.

### **TN1608**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

(TN1608\_W01 Nächst Sonne, Anfang.)  
 TN1608\_W02 Dort habe ich die Prager Burg besucht.  
 TN1608\_W03 Sie ist groß.  
 TN1608\_W04 und Dort haben wir Sovenirs gekauft dann.  
 TN1608\_W05 Dort bin ich die Kirche in der Prager Burg gegangen.  
 TN1608\_W06 Sie ist sehr schön.  
 TN1608\_W07 und Ich möchte [...]  
 TN1608\_W08 [...] für immer gibt.  
 TN1608\_W09 Als Nächstes. Dort haben sie Döner gegessen.  
 TN1608\_W10 Das ist so la la, [...]

TN1608\_W11 [...] weil Das ist. sehr kalt.  
 TN1608\_W12 Danach, Dort habe ich die Stadt geschlendern.  
 TN1608\_W13 und Dort habe Ich den Kafka Museum gefunden.  
 TN1608\_W14 Das ist sehr vertraut mit Japan.  
 TN1608\_W15 Weil, Die Kafka von Literatur. ist sehr berühmt. in Japan.  
 TN1608\_W16 Das ist sehr gut. für Ich.  
 TN1608\_W17 Dann. Dort habe Ich eine pause in park gemacht.  
 TN1608\_W18 und Dort habe Ich habe das Futter dem Schwan und den Taube.  
 TN1608\_W19 Das ist sehr süß,  
 TN1608\_W20 aber. Habe ich dem schwan gebissen.  
 TN1608\_W21 Am abend. Dort habe Ich traditionell tschchisch essen.  
 TN1608\_W22 Habe Ich den Eintopf.  
 TN1608\_W23 Das ist schlicht aber sehr gut.  
 TN1608\_W24 tschchisch essen ist. alles gut  
 TN1608\_W25 Dort habe Ich gut wochenende. verbringen!!

### **TN1609**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1609\_W01 Dann Abent wir haben Abendessen im Restaurant.  
 TN1609\_W02 Ich haben den Ente mit Sauerkraut, Peperontino und Schokoladekuhen.  
 TN1609\_W03 Das ist zer lecker!!  
 TN1609\_W04 Am sammstag. Ich haben Prag Schloss und Karlsbrücke. ging.  
 TN1609\_W05 Viel Tourist wart von Schloss.  
 TN1609\_W06 ~~?Auf Schloss Landschaft ist schön~~  
 TN1609\_W07 Musiker haben Spiel auf Karlsbrücke spielte.  
 TN1609\_W08 Das Spiel haben das Menschen bezaubern.  
 TN1609\_W09 Am Sonntag Ich war [ ] in Dresden.  
 TN1609\_W10 Zuerst. Ich habe[?] die mehrere Kirche.  
 TN1609\_W11 Danach habe ich Frauenkirche ging.  
 TN1609\_W12 Das Kirche waren schön.  
 TN1609\_W13 Diesmalig Raise war Maxismus!  
 TN1609\_W14 Ich möchte dort gehen.

### **TN1610**

*Am Wochenende war ich in Prag und in Dresden.*

*Am Freitag Nachmittag sind wir mit dem Bus nach Prag gefahren.*

TN1610\_W01 Am Samstag war ich in das Olympia-stadion allein.  
 TN1610\_W02 Ich wollte Genki-Haraguchi gesehen.  
 TN1610\_W03 Dort habe ich Fußball Übung gesehen.  
 TN1610\_W04 Das hat mir gut.  
 TN1610\_W05 Aber das Fan shop geschlossen.  
 TN1610\_W06 Ich möchte dorthin gehen einmal.  
 TN1610\_W07 Dann habe ich Friedrich Straße gekommen.  
 TN1610\_W08 Ich habe eine Tasse Kaffee in Mac getrunken.  
 (TN1610\_W09 Dann habe Essen gekauft mit Mizuki, Tarao und nach Hause gehen.)  
 TN1610\_W10 Am Sonntag war ich in Hause ein voller Tag.  
 TN1610\_W11 Ich habe zwei Buch gelesen.  
 TN1610\_W12 Das hat mir gut!  
 TN1610\_W13 Dort habe ich wäsche in das Bad gemacht.  
 TN1610\_W14 Das hat nicht so gut.  
 TN1610\_W15 Ich war sehr sehr sehr müde!!

## **Fortsetzungsgeschichten 2016**

### **TN1601 und TN1602**

TN1601/1602_F01	Ich Fußball spiere im Park.
TN1601/1602_F02	Nach dem Fußball spiere gehe ich zum Supermarkt.
TN1601/1602_F03	Ich kaufte Bier und Wurst.
TN1601/1602_F04	Nach dem einkaufen gehe ich im Kaffee.
TN1601/1602_F05	Dort habe ich kuchen gegessen und Cappuccino getrunken.

### **TN1603 und TN1604**

TN1603/1604_F01	Am 8:00 Uhr habe ich ein Apfel gefrühstückt.
TN1603/1604_F02	Im Park fotografieren ich eine Katze [...]
TN1603/1604_F03	[...] und ich mache Schaufensterbummel in Berlin.
TN1603/1604_F04	Ich kaufe zwei Bilderrahmen und fünf croissants.
TN1603/1604_F05	Im Café esse ich Spaghetti und trinke Orangensaft.
TN1603/1604_F06	Dann ich der Zeitung lesen.
TN1603/1604_F07	Am 15:00 Uhr kaufe ich in Supermarkt lebensmittel ein.
TN1603/1604_F08	In meine Hause koche ich Abend essen.
TN1603/1604_F09	Am 20:00 Uhr gehe ich klassikal Konzert.
TN1603/1604_F10	Das ist mir sehr gut.

### **TN1605 und TN1608**

TN1605/1608_F01	Ich gehe schoolhaus mit Freund.
TN1605/1608_F02	und Ich lerne Deutsch.
TN1605/1608_F03	Am Mittag, Wir essen Mittagessen.
TN1605/1608_F04	Dort wir essen Brot. und Salad.
TN1605/1608_F05	Das ist Lecker.
TN1605/1608_F06	Danach wir gehe ALEXA mit den Bus [...]
TN1605/1608_F07	[...] und wir kaufen Kosmetick und Kuchen.
TN1605/1608_F08	Wir sein ins Theater.
TN1605/1608_F09	Wir sehen comedy Film.
TN1605/1608_F10	Das ist Spaß!
TN1605/1608_F11	Danach wir gehen dem Zentrum und besuchen Museum.
TN1605/1608_F12	Das ist interessant für mich.
TN1605/1608_F13	Danach wir gehen Zoo.
TN1605/1608_F14	Dort wir sehen

### **TN1609 und TN1610**

TN1609/1610_F01	Ich habe eine Bär gesehen.
(TN1609/1610_F02	„Was heißt du?“ [...])
TN1609/1610_F03	„Was heißt du?“ Ich spreche nach sie.
TN1609/1610_F04	„Ich heiße Honey.
TN1609/1610_F05	Ich habe meine Haus suche.
(TN1609/1610_F06	Kennst du meine haus?“)
(TN1609/1610_F07	„Nein.)
TN1609/1610_F08	Ich habe nicht kennen.“
(TN1609/1610_F09	„OK.)
(TN1609/1610_F10	Danke.)
(TN1609/1610_F11	Aus ferdersehn.“)
TN1609/1610_F12	Danaha Hat eine Bär irgendwo gesehen.



## Fortsetzungsgeschichten 2014

### Gruppe Jari Splettstößer

#### **TN1401 und TN1402 (Version a)**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- TN1401/1402a\_F01 Da ich <-> schwimme[~~n~~] im Schwimmbad.  
TN1401/1402a\_F02 Danach ich <-> esse zu [~~n~~]Mitag im Chinesischen Restaurant.  
TN1401/1402a\_F03 Dann ich <-> gehe ins Kino [~~n~~] am Alexander Platz.  
TN1401/1402a\_F04 Da, ich <-> fahre mit dem Zug von Alexander Platz bis Friedrichstraße.  
TN1401/1402a\_F05 Dort ich shoppe in Unter den Linden.  
TN1401/1402a\_F06 Ich kaufe [~~den~~] einen Mantel.  
TN1401/1402a\_F07 Ich komme nach Hause zurück.

#### **TN1401 und TN1402 (Version b)**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- TN1401/1402b\_F01 Da ich schwimme[~~n~~] im Schwimmbecken.  
TN1401/1402b\_F02 Danach [ ] ich esse zu Mittag im Chinesischen Restaurant.  
TN1401/1402b\_F03 Da<sup>nn</sup>, ich gehe ins Kino am Alexander Platz.  
TN1401/1402b\_F04 Da, ich fahre mit dem Zug von Alexander Platz bis Friedrichstraße.  
TN1401/1402b\_F05 Dort, ich shoppen in Unter den Linden.  
TN1401/1402b\_F06 Ich kaufe [~~den~~] eine Mantel.  
TN1401/1402b\_F07 Ich komme nach Hause zurück.

#### **TN1405 und TN1407 (Version von TN1405)**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- TN1405(1407)\_F01 Ich finde ein Hase. [~~Ein Hase hat~~] mit eine[~~n roten~~] roten Nase.  
TN1405(1407)\_F02 Ich sagute [...]  
(TN1405(1407)\_F03 [...]"kommen bitte!")  
TN1405(1407)\_F04 Ein Hase sagte [...]  
(TN1405(1407)\_F05 [...]"Nein, Danke.")  
TN1405(1407)\_F06 Ich war [f] traurig.  
TN1405(1407)\_F07 und ich aß zu Frühstück.  
TN1405(1407)\_F08 Dann ein Hase komm hinter bem Baum.  
TN1405(1407)\_F09 Ich sagute [...]  
(TN1405(1407)\_F10 [...]"kommen bitte!")  
TN1405(1407)\_F11 Ein Hase komm neben mir, [...]  
TN1405(1407)\_F12 [...] und zusammen zu [~~?x~~]Frühstück.

#### **TN1407 und TN1405 (Version von TN1405)**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- TN1407(1405)\_F01 Ich finde ein Hase, mit einer Roten Nase.  
TN1407(1405)\_F02 Ich sagte [...]  
(TN1405(1407)\_F03 [...]"Komme bitte!")  
TN1407(1405)\_F04 Ein <sup>(Der)</sup> Hase sagte [...]  
(TN1405(1407)\_F05 [...]"Nein, Danke!")  
TN1407(1405)\_F06 Ich war traurig.

TN1407(1405)\_F07 und Ich aß [ ] Frühstück.  
 TN1407(1405)\_F08 Dann kommt ein <sup>(Der)</sup> Hase hinter dem Baum.  
 TN1407(1405)\_F09 Ich sagte [...]  
 (TN1405(1407)\_F10 [...] "komme bitte!")  
 TN1407(1405)\_F11 ein <sup>(Der)</sup> Hase komm neben mir, [...]  
 TN1407(1405)\_F12 [...] und <sup>wir</sup>aßen zusammen Frühstück!!

### **TN1403 und TN1409**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN1403/1409\_F01 Ich finde den Hund.  
 TN1403/1409\_F02 Ich spiele Fußball mit dem Hund.  
 TN1403/1409\_F03 Der Hund hat heftig gebellt,  
 TN1403/1409\_F04 weil er dem ball erschrecken.  
 TN1403/1409\_F05 Ich <sup>gehe</sup> mit dem Hund spazieren gehen.  
 TN1403/1409\_F06 [~~Wir essen~~] Ich esse[\*] Mittag [~~ins~~] <sup>in dem = im</sup> Café mit dem Hund.

### **TN1404 und TN1406**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN1404/1406\_F01 Ich laufe [~~jeden~~] einmal um den Park.  
 TN1404/1406\_F02 Dann Ich trinke Orangesaft.  
 TN1404/1406\_F03 Danach Ich mache Fangen spielen mit Kinder.  
 TN1404/1406\_F04 Dann Ich schlafe dort.  
 TN1404/1406\_F05 Dannach Ich <sup>in die</sup>gehe Stad und shoppen.  
 TN1404/1406\_F05 Dann Ich kaufe ein Bier.  
 TN1404/1406\_F06 Dannach Ich <sup>ins</sup>gehe Café und esse Kuchen.  
 TN1404/1406\_F07 Dannach Ich <sup>einen</sup>sehe Film.  
 (TN1404/1406\_F08 Beispiel Harry Potter sehen.)  
 TN1404/1406\_F09 Dann Ich esse zu Abent.  
 (TN1404/1406\_F10 Beispiel Pizza, Pasta, und Bier.)  
 TN1404/1406\_F11 Dannach Ich nehme ein Bad und höre klassische Musik.  
 TN1404/1406\_F12 Dann Ich trinke Mil[?]ch mit Honig.  
 TN1404/1406\_F13 Dannach Ich führe ein Tagebuch.  
 TN1404/1406\_F14 Dann Ich schlafe um 23:00.  
 TN1404/1406\_F15 Das ende Ich habe einen schönen Traum.  
 (TN1404/1406\_F16 Beispiel schöne Freu.)

### **TN1408 und TN1410**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN1408/1410\_F01 Ich treffe meine Freundin.  
 TN1408/1410\_F02 Meine Freundin heißt Yumi.  
 TN1408/1410\_F03 Yumi hat fünf Kinder.  
 TN1408/1410\_F04 Wir spilen Versteck im Park.  
 TN1408/1410\_F05 Ihr älteste Sohn [– heißt Alex –] gefunden erst.  
 TN1408/1410\_F06 [Ihr älteste Sohn] – heißt Alex – [gefunden erst.]  
 TN1408/1410\_F07 Danach ihr zweit Sohn [– heißt Friedrich –] gefunden hinter dem Baum.  
 TN1408/1410\_F08 [Danach ihr zweit Sohn] – heißt Friedrich – [gefunden hinter dem Baum.]  
 TN1408/1410\_F09 Um 12 Uhr. wir essen Currywurst.

## Gruppe Julia Schaaf

### **TN1411 und TN1414**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- |                 |  |
|-----------------|--|
| TN1411/1414_F01 | Auf halben Weg kaufe ich den Kebab.                      |
| TN1411/1414_F02 | Danach essen Ich den Kebab im Park.                      |
| TN1411/1414_F03 | Das ist lecker.  |
| TN1411/1414_F04 | Und lesen ich das Buch.                                  |
| TN1411/1414_F05 | Das Buch ist Roman.                                      |
| TN1411/1414_F06 | Ich mag Roman.   |
| TN1411/1414_F07 | Nach dem Lesen gehe ich wieder im Park spazieren.        |
| TN1411/1414_F08 | Es ist gut Wetter heute [...]                            |
| TN1411/1414_F09 | [...] aber es fängt an zu regnen.                        |
| TN1411/1414_F10 | Ich habe leider keine Schirm.                            |
| TN1411/1414_F11 | Ich laufe unter den Baum.                                |
| TN1411/1414_F12 | Es ist regnen lange Zeit.                                |
| TN1411/1414_F13 | Der Regen hörte auf, [...]                               |
| TN1411/1414_F14 | [...] danach über den Himmel spannte sich ein Regebogen. |
| TN1411/1414_F15 | Deutsch ist Frieden heute.                               |

### **TN1415 und TN1417**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- |                 |   |
|-----------------|---|
| TN1415/1417_F01 | Im Park habe ich Foto gemacht.                        |
| TN1415/1417_F02 | Dort habe ich Shogo getroffen.                        |
| TN1415/1417_F03 | Auf shogo hat Zeit.                                   |
| TN1415/1417_F04 | Und sind wir zu Tiergarten gegangen.                  |
| TN1415/1417_F05 | Dort haben wir Yuimi, Aya und Kei getroffen.          |
| TN1415/1417_F06 | Wir sind auf Siegessäule zusammen hochgegangen.       |
| TN1415/1417_F07 | Wir haben ihr Mittagessen zusammen gegessen.          |
| TN1415/1417_F08 | Wir haben die Bismarck statue gesehen.                |
| TN1415/1417_F09 | Danach haben wir im Tiergarten spazierengang gemacht. |
| TN1415/1417_F10 | Wir sind zum Brandenburger Tor gegangen.              |
| TN1415/1417_F11 | Dann haben wir einkaufen gegangen.                    |
| TN1415/1417_F12 | Ich habe das Buch gekauft.                            |

### **TN1416 und TN1418 (Version von TN1416)**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

- |                  |   |
|------------------|---|
| TN1416(1418)_F01 | Ich treffe meinen Freund und spreche über das Frühstück.    |
| TN1416(1418)_F02 | Danach gehen wir in der Stadt spazieren.                    |
| TN1416(1418)_F03 | Um 12 Uhr essen wir zu Mittag.                              |
| TN1416(1418)_F04 | Wir lernen deutsch in der Bibliothek von 13 Uhr bis 15 Uhr. |
| TN1416(1418)_F05 | Ich verabschiede mich.                                      |
| TN1416(1418)_F06 | Um 18 Uhr sehe ich fern.                                    |
| TN1416(1418)_F07 | Ich koche das Abendessen und esse zu Abend.                 |
| TN1416(1418)_F08 | Um 22 Uhr gehe ich ins Bett.                                |

### **TN1418 und TN1416 (Version von TN1418)**

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN1418(1416)_F01	Ich treff meinen Freund und spreche über das Frühstück.
TN1418(1416)_F02	Danach gehen wir in der Stadt spazieren.
TN1418(1416)_F03	Um 12.00 Uhr essen wir zu Mittag.
TN1418(1416)_F04	Wir lernen Deutsch in der Bibliothek von 13.00 Uhr bis 15.00 Uhr.
TN1418(1416)_F05	Ich verabschiede mich.
TN1418(1416)_F06	Um 18.00 Uhr sehe ich fern.
TN1418(1416)_F07	Ich koche das Abendessen und esse zu Abend.
TN1418(1416)_F08	Um 22.00 Uhr gehe ich ins Bett.

**TN1419 und TN1420** (Version von TN1419)

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN1419(1420)_F01	Ich sehe viele Blumen und wenig Hunde.
TN1419(1420)_F02	Die Hunde sind sehr süß.
TN1419(1420)_F03	Und sind die Blumen sehr schön.
TN1419(1420)_F04	Dann gehe ich ins Café.
TN1419(1420)_F05	Ich trinke einen Tasse espresso.
TN1419(1420)_F06	Der schmeckt gut.
TN1419(1420)_F07	Danach kehre ich zum Zug zurück.
TN1419(1420)_F08	Ich werde müde.

**TN1420 und TN1419** (Version von TN1420)

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN1420(1419)_F01	Ich sehe viele Blumen und wenige Hunde.
TN1420(1419)_F02	Die Hunde sind sehr süß,
TN1420(1419)_F03	und sind die Blumen sehr schön.
TN1420(1419)_F04	Dann gehe ich ins Café.
TN1420(1419)_F05	Ich trinke eine Tasse Espresso.
TN1420(1419)_F06	Es schmeckt gut.
TN1420(1419)_F07	Danach kehre ich zum Zug zurück.
TN1420(1419)_F08	Ich wende müde.

**TN141a und TN141b** (vermutlich von TN1412 und TN1413, da deren Texte fehlen)

*Ich habe heute frei.*

*Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.*

TN141a/141b_F01	Ich sehe viele Blumen.
TN141a/141b_F02	Die Blumen sind sehr schön.
TN141a/141b_F03	Danach, setze ich auf die Bank.
TN141a/141b_F04	Ich gehe zum Restaurant.
TN141a/141b_F05	Denn habe ich Hunger.
TN141a/141b_F06	Ich esse Pasta und Pizza.
TN141a/141b_F07	Diese sind sehr lecker.
TN141a/141b_F08	Ich kaufe zum supermarkt ein.
TN141a/141b_F09	Ich kaufe ein Butter, Mirch, einige Brotes.
TN141a/141b_F10	Ich gehe zum Zoo.
TN141a/141b_F11	Ich sehe Löwe, Giraffe, Affe, Panda und Elefant.
TN141a/141b_F12	Es ist Spaß.
TN141a/141b_F13	Ich gehe nach Hause.
TN141a/141b_F14	Ich koche schnitzel, Salat und Reise.
TN141a/141b_F15	Ich esse[?n] Abendessen.
TN141a/141b_F16	Das schmec[?en]t gut.
TN141a/141b_F17	Danach, schlafe ich.

## Krimigeschichte 2014

### Gruppe Jari Splettstößer

#### **TN1402** und **TN1406** (Version von TN1402)

TN1402(1406)_K01	Gestern hat Herr Tanaka für seinen Sohn den Ball gekauft.
TN1402(1406)_K02	Er hat den Ball mit dem Fuß treten.
TN1402(1406)_K03	Der Ball hat zu den Blumentopf geflogen.
TN1402(1406)_K04	Der Blumentopf hat zu Herr Tanaka gefallen.
TN1402(1406)_K05	Er hat auf den Rücken gefallen.
TN1402(1406)_K06	Das Kind hat zu Mam geflohen.

#### **TN1406** und **TN1402** (Version von TN1406)

TN1406(1402)_K01	Gestern hat Herr Tanaka für seinen Sohn den ball gekauft.
TN1406(1402)_K02	Er hat den Ball mit dem Fuß treten.
TN1406(1402)_K03	Das Ball hat zu den Blumentopf geflogen.
TN1406(1402)_K04	Der Blumentopf hat zu Herr Tanaka gefallen.
TN1406(1402)_K05	Er hat auf den Rücken gefallen.
TN1406(1402)_K06	Das Kind hat zu Mom geflohen.

#### **TN1403** und **TN1408** (Version von 1403; identisch mit Version von TN1408)

TN1403(1408)_K01	Das Kind hat die Scheibe gebrochen und geflohen.
TN1403(1408)_K02	In diese Zeit, der Blumentopf hat auf den Mann gefallen.
TN1403(1408)_K03	Der Mann ist gestorben.
TN1403(1408)_K04	Der Koffer ist auf der Straße geflogen werden.
TN1403(1408)_K05	Der Scheinwerfer hat gebrochen werden.
TN1403(1408)_K06	Die Polizei ist gekommen und das Kind hat gefangen.

#### **TN1408** und **TN1403** (Version von TN1408; identisch mit Version von TN1408)

TN1408(1403)_K01	Das Kind hat die Scheibe gebrochen und geflohen.
TN1408(1403)_K02	In diese Zeit, der Blumentopf hat auf den Mann gefallen.
TN1408(1403)_K03	Der Mann ist gestorben.
TN1408(1403)_K04	Der Koffer ist auf der Straße geflogen werden.
TN1408(1403)_K05	Der Scheinwerfer hat gebrochen werden.
TN1408(1403)_K06	Die Polizei ist gekommen und das Kind hat gefangen.

#### **TN1407** und **TN1409** (Version von TN1407)

TN1407(1409)_K01	Gestern fährt Herr Müller mit dem Auto.
TN1409(1407)_K02	Er wollte zu Abendessen mit Frau fahren.
TN1407(1409)_K03	und der Hund läuft auf die Straße!!
TN1409(1407)_K04	Ihr habt auch erschrocken.
TN1407(1409)_K05	Der Hund wird ihm in dem Auto untergebracht.
TN1409(1407)_K06	Ihr und er ging zum Abendessen!

#### **TN1409** und **TN1407** (Version von TN1409)

TN1407(1409)_K01	Gestern fährt Herr Müller mit dem Auto.
TN1409(1407)_K02	Er wollte zu Abendessen mit Frau fahren.
TN1407(1409)_K03	Und der Hund rauft auf die Straße.
TN1409(1407)_K04	Ihr habt euch erschrocken.
TN1407(1409)_K05	Der Hund wird ihm im Auto untergebracht.
TN1409(1407)_K06	Ihr und er ging zu Abendessen!

### **TN1404 und TN1405**

TN1404(1405)_K01	Heute Herr Sato ging einkaufen.
TN1405(1404)_K02	Er war [ <del>?xxx</del> ] glücklich, [...]
TN1405(1404)_K03	[...] weil er die Blumen kaufte.
TN1404(1405)_K04	Er will ein Freundin besuchen.
TN1405(1404)_K05	Aber, Er [ <del>?xxx</del> ] war gegen das Auto.
TN1404(1405)_K06	Er legt dir Straße.
TN1405(1404)_K07	Er war [ <del>?xxx</del> ] bloß [ <del>?xxx</del> ] ohnmächtig.
TN1404(1405)_K08	Er [ <del>?xxx</del> ] wilde ins Krankenhaus bringen.
TN1405(1404)_K09	Er konnte retten.

**TN140a** (vermutlich TN1404; Handschrift sehr ähnlich; fast identisch mit Text von TN1404 und TN1405)

TN140a_K01	Heute Herr Sato ging Einkaufen.
TN140a_K02	Er war glücklich, [...]
TN140a_K03	[...] weil er die Blumen kaufte.
TN140a_K04	Er will eine Freundin besuchen.
TN140a_K05	Aber, Er war gegen das Auto.
TN140a_K06	Er legt dir Straße.
TN140a_K07	Er war bloß Ohnmächtig.
TN140a_K08	Er wilde ins Krankenhaus bringen.
TN140a_K09	Er konnte retten.

**TN140b** (vermutlich TN1405; Handschrift sehr ähnlich; fast identisch mit Text von TN1404 und TN1405)

TN140b_K01	Heute, Herr Sato ging Einkaufen.
TN140b_K02	Er war glücklich, [...]
TN140b_K03	[...] weil er die Blumen kaufte.
TN140b_K04	Er will eine Freudin [ <del>?xxx</del> ] besuchen.
TN140b_K05	Aber, Er war gegen das Aoto.
TN140b_K06	Er legt dir Straße.
TN140b_K07	Er war bloß die Ohnmächtig.
TN140b_K08	Er wild ins Krankenhaus bringen.
TN140b_K09	Er konnte retten.

### **Gruppe Julia Schaaf**

**TN1411 und TN1415** (Ergänzungen von TN1415 s.u.)

TN1411(1415)_K01	Gestern ein Kind und seinem Hund haben Fußball gespielt.
TN1415(1411)_K02	Herr Gabriel hat eine Arbeit beendet, [...]
TN1415(1411)_K03	[...] und er sind nach zurückgekommen.
TN1411(1415)_K04	Der Kind hat einen Ball getreten [...]
TN1411(1415)_K05	[...] und der Ball ist zu die Ecke gerollt.
TN1411(1415)_K08	Herr Gabriel ist erschrocken und den Blumentopf ausgewichen.
TN1411(1415)_K11	Herr Gabriel ist gestorben.

**TN1415** (Ergänzung des gemeinsamen Texts mit TN1411)

TN1411(1415)_K01	Gestern ein Kind und seinem Hund haben Fußball gespielt.
TN1415(1411)_K02	Herr Gabriel hat eine Arbeit beendet, [...]
TN1415(1411)_K03	[...] und er sind nach Hause zurückgekommen.
TN1411(1415)_K04	Der Kind hat einen Ball getreten [...]

TN1411(1415)_K05	[...] und der Ball <sup>ist</sup> zu die Ecke gerollt.
TN1415(1411)_K06	Als sind er gegangen, [...]
TN1415(1411)_K07	[Als sind er gegangen,] ist der Blumentopf von oben gefallen.
TN1411(1415)_K08	Herr Gabriel ist erschrocken und den Blumentopf ausgewichen.
TN1415(1411)_K09	Er hat auf den Ball vom Kind getreten, [...]
TN1415(1411)_K10	[...] und er sind gerutscht.

#### **TN1413 und TN1416**

TN1413(1416)_K01	Marco wollte mit seinem Freundin ein Date hatte.
TN1416(1413)_K02	Ein Kind hat Fußball gespielt.
TN1413(1416)_K03	Der Ball hat einen Bulmentopf getroffen.
TN1416(1413)_K04	Der Blumentopf ist gefallen und hat zerbrochen.
TN1413(1416)_K05	Der Hund hat sich darüber verwundern, [...] und hat zu der Straße hinauslaufen.
TN1416(1413)_K06	Das Auto bin dem Hund ausgewichen.
TN1413(1416)_K07	Aber das Auto ist gegen Marco gefahren.
TN1416(1413)_K08	Dann ist er gestorben.
(Fortsetzung auf neuem Blatt)	
TN1413(1416)_K09	Sein Freundin wartet auf Marco.

#### **TN1419 und TN1412**

TN1419(1412)_K01	Gestern ist Herr Dürer ausgegangen.
TN1412(1419)_K02	Der Hund war dem Weg.
TN1419(1412)_K03	Der Hund ist hinausgefl[ie]ogen.
TN1412(1419)_K04	Das Taxi wicht den Hund aus.
TN1419(1412)_K05	Herr Dürer ist d[?]em Taxi zusammengestoßen.
TN1412(1419)_K06	Herr Dürer wird vor der Tür geflogen.
TN1419(1412)_K07	Das Kind hat den Ball getreten.
TN1412(1419)_K08	Der Ball brach das Fenster.

#### **TN1417 und TN1418**

TN1418(1417)_K01	Das Kind spielt ins Haus.
TN1417(1418)_K02	Das Kind spielt mit dem Ball.
TN1418(1417)_K03	Der Ball schlägt ans Fenster.
TN1417(1418)_K04	Das Fenster ist kaputt.
TN1418(1417)_K05	Und der Blumentopf fällt.
TN1417(1418)_K06	Zufällig hat der Blumentopf den Mann getroffen.
TN1418(1417)_K07	Der Mann hat umgekommen.
TN1417(1418)_K08	Das Kind hat aus dem Haus geflohen.

#### **TN1420 und TN1414**

TN1420(1414)_K01	Ich bin ein Hund.
TN1414(1420)_K02	Ich will gestrigen Fall erzählen.
TN1420(1414)_K03	Ein Mann und eine Geliebte haben gestritten.
TN1414(1420)_K04	Ich habe Schuss gehört.
TN1420(1414)_K05	Die Scheibe habt gebrochen [...]
TN1420(1414)_K06	[...] und der Blumenstrauß ist gefallen.
TN1414(1420)_K07	Die Frau hat den Mann bis Bürgersteig gebracht.
TN1420(1414)_K08	Sie hatte ein Gewehr und ist geflohen da.
TN1414(1420)_K09	Ich verstehe alles.
TN1420(1414)_K10	Ich glaube, [...]
TN1420(1414)_K11	[...] der Mensch ist wirklich kompliziert.